

Esikoululainen haastateltavana:

Vertaissuhteita koskevat merkitykset päiväkodissa

Pia Reinsaari
Pro gradu -tutkielma
Puheviestintä
Nykykielten laitos
Helsingin yliopisto
Marraskuu 2017
Ohjaaja Sanna Herkama

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Nykykielten laitos
Tekijä – Författare – Author <u>Pia Maarit Reinsaari</u>	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Esikoululainen haastateltavana: Vertaissuhteita koskevat merkitykset päiväkodissa	
Oppiaine – Läroämne – Subject Fonetiikka, puheviestintä	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Sanna Herkama	Vuosi – År – Year 2017
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Aikaisempien tutkimusten mukaan lasten vertaissuhdekokemuksilla on vaikutusta heidän psykososiaaliseen hyvinvointiin kauaskantoisesti. Tutkielman tavoitteena oli kartoittaa niitä merkityksiä, joita esikoululaiset antavat vertaissuhteille päiväkodissa, lisäksi haluttiin selvittää, millaisia diskursiivisia selontekoja esikoululaisen haastattelussa on tunnistettavissa. Tavoitteena oli tuoda esiin aiemmin tutkimatonta lapsinäkökulmaista diskurssianalyttistä tutkimusta puheviestinnän tieteenalalle.</p> <p>Tutkielmaan haastateltiin 20 esikoululaista päiväkodissa. Pääanalyysimenetelmänä käytettiin diskurssianalyysiä ja merkitysten tunnistamiseen käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä oli sosiaalinen konstruktionismi.</p> <p>Analyysissä esikoululaisten vertaissuhteissa toimimista jäsentävät merkitykset, liittyminen, oleminen ja säätely, jaettiin kolmeen merkityksenantopariin: Osallistuminen–ulkopuolisuus tarkasteli vertaissuhteisiin liittymistä, sitoutuminen–vetäytyminen kuvasi vertaissuhteissa olemisen intensiteettiä ja institutionaalisuus–itsesäätely tarkasteli vertaissuhteiden leikkitoiminnassa tapahtuvaa säätelyä.</p> <p>Tulosten perusteella voidaan todeta, että esikoululaiset arvostavat vertaissuhteissa eniten leikkitoiminnan rakentumiseen ja jatkuvuuteen liittyvää ymmärrystä osana joustavia leikkitaitoja. Tilallisuudella on merkitystä vertaissuhteisiin liittymisessä ja niiden toimintaan sitoutumisessa. Liittymisen ja olemisen säätelyllä jäsennetään vertaissuhteissa toimijuutta, suojelua ja kontrollia.</p> <p>Tutkimukset osoittavat, että esikoululaisen haastattelussa vallitsee kaksi jännitteistä diskursiivista selontekoa, välttely ja asiantuntijuus, jotka haastatteluvuorovaikutuksessa rakentavat esikoululaisen tutkimustietoa peitellen, sulkien ja aukaisten. Haastattelussa käydään myös jatkuvaa eettistä neuvottelua vuorovaikutukseen suostumisesta haastattelun konventioissa.</p> <p>Tuloksia voidaan hyödyntää esiopetusryhmien leikkitoiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen sekä lasten tiedon tuottamisen ja kohtaamisen konteksteihin. Tuloksia sovellettaessa on huomioitava esitettyjen tutkimustulosten jaettu yhteinen tulkinta sosiaalisessa todellisuudessa. Jatkotutkimuksiin ehdotetaan tutkimusaiheiden eriyttämistä toisistaan.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords vertaissuhteet, esikoululaiset, merkitykset, haastattelut, sosiaalinen konstruktionismi	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>	

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Arts	Laitos – Institution – Department Department of Modern Languages
Tekijä – Författare – Author <u>Pia Maarit Reinsaari</u>	
Työn nimi – Arbetets titel – Title A preschooler in interview: The given meanings of peer relationships in the kindergarten	
Oppiaine – Läroämne – Subject Phonetics, Speech Communication	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Sanna Herkama	Vuosi – År – Year 2017
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Previous studies have shown that experiences of peer relationships have an effect on children's psychosocial wellbeing far-reaching. The aim of the thesis was to examine the given meanings of peer relationships by preschoolers in the kindergarten and to identify discursive accounts from preschooler's interview interaction. The aim was to bring out the study of children's point of view combined with discourse analysis that have not been used in Speech Communication before.</p> <p>The data was collected from 20 preschoolers in the kindergarten. The main method in analyzing the data was discourse analysis. The data-driven content analysis was used to identify the meanings. The theoretical framework of the thesis was built on Social Constructionism.</p> <p>The data was analyzed by identifying three given meanings by preschoolers: Joining in peer relationships, being in peer relationships and the regulation of peer relationships. Of these given meanings, three pairs were identified: Participation–exclusion, commitment–withdrawal and institutionality–self regulation.</p> <p>The results indicate that preschoolers appreciate most in peer relationships the understanding of structure and continuity of the play activity as a part of flexible playskills. The space plays a role in joining and engaging in peer relationships. The regulation of joining and being in peer relationships is structured in terms of agency, protection and control.</p> <p>Furthermore, the studies show two discursive accounts identified in preschooler's interview: avoidance and expertise that as a tension construct preschooler's knowledge by opening, closing and concealing. During the interview of preschooler, there is an ongoing ethical negotiation for agreeing interaction in the interview convention.</p> <p>The results of the thesis can be utilized in planning and designing the playgroups for preschoolers and in different contexts involving the research data provided by a child or encounter of a child. When applying the results, the interpretation of the results should be taken account in the social reality. Further research is proposed to differentiate the research topics.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Peer relationships, preschoolers, meanings, interviews, social constructionism	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ESIKOULULAISET JA VERTAISUHTEET PÄIVÄKODISSA	3
2.1 Esikoululaiset päiväkodissa	3
2.2 Päiväkotit instituutiona ja sosiokulttuurisena kontekstina	4
2.3 Vuorovaikutus lasten vertaissuhteissa	7
3 LAPSI TUTKIMUSTIEDON TUOTTAJANA	11
3.1 Lapsi tutkimuksissa	11
3.2 Lapsi haastateltavana	15
3.3 Haastattelu sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä	21
3.4 Merkitysten rakentuminen vuorovaikutuksessa	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset	28
4.2 Aineistonkeruu	29
4.3 Analyysin toteutus	31
5 VERTAISUHTEITA KOSKEVAT MERKITYKSENANNOT	34
5.1 Merkitysten tunnistaminen	34
5.2 Merkityksenantoparit	38
5.2.1 Osallistuminen – ulkopuolisuus	38
5.2.2 Sitoutuminen – vetäytyminen	44
5.2.3 Institutionaalisuus – itsesääätely	51
6 HAASTATTELUVUOROVAIKUTUS	55
6.1 Selontekoverkko vuorovaikutusprosessien kuvaajana	55
6.1.1 Keskusteluanalyysi	57
6.1.2 Diskurssianalyysi	59
6.2 Diskursiiviset selonteot	60
6.2.1 Välttely	61
6.2.2 Asiantuntijuus	65

7 PÄÄTÄNTÖ	71
7.1 Vertaissuhteissa toimimista jäsentävät merkitykset	71
7.2 Välttely ja asiantuntijuus jännitteinä haastatteluvuorovaikutuksessa	75
7.3 Eettisyys lapsen kohtaamisessa	78
7.4 Tutkimuksen arviointi	81
7.5 Jatkotutkimusaiheet	88
KIRJALLISUUS	89
LIITE 1: Vanhempien tutkimuslupa	
LIITE 2: Haastattelurunko	
LIITE 3: Aineisto-otteissa esiintyvät erikoismerkit	

1 JOHDANTO

“Sit ne jotkut haahuilee siel käytävil, nii mä otan ne sit mukaan mun leikkiin”

Esikoululaispoikani totemus yllätti ja pysäytti minut pohtimaan syvällisemmin päiväkodissa muodostuvia vertaissuhteita ja antoi sysäyksen tälle tutkielmalle. Ensinnäkin olin vaikuttunut esikoululaisen tavasta tuottaa tietoa omasta sosiaalisesta ympäristöstään, ja toiseksi minua alkoi kiinnostaa lasten omat kokemukset vertaissuhteista päiväkodissa.

Vertaissuhteet ovat esikoululaisille tärkeitä sosiaalisia suhteita oppia vertaisryhmässä toimimista. Vertaissuhteiden leikkitoiminnan kokemuksilla on merkitystä lasten psykososiaaliseen hyvinvointiin jopa aikuisuuteen asti (Pörhölä, 2009). Päiväkotituitiona ja sosiokulttuurisena kontekstina mahdollistaa vertaissuhteiden aktiivista toimintakulttuuria, mutta samalla se myös rajaa ja kontrolloi siellä muodostuvien vertaissuhteiden leikkitoimintaa ajallisesti, paikallisesti ja tilallisesti.

Modernia länsimaista lapsuutta on puhuttanut etenkin biologisen lapsuuden lyheneminen ja digitalisoituminen sekä lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden rajapintojen hämärtyminen lapsuus- ja kasvatuskäsityksissä (Hohti, 2013). Globaali epävarmuus ja yhteiskunnalliset muutokset ovat ravistaneet perinteisiä lapsuuskäsityksiä, ja dikotominen psykologis-pedagoginen näkemys aikuisista ja lapsista on jäänyt auttamatta liian kapeaksi (Corsaro, 2003; Lee, 2001; Solberg, 1997). Yksilöiden ja heidän kehitysvaiheiden tarkastelun sijaan uuden lapsuudentutkimuksen painopiste onkin siirtynyt yksilöiden välisiin suhteisiin, yhteyksiin ja niiden väliseen vuorovaikutukseen (Hohti, 2013).

Lasten aktiivinen näkyminen ja kuulluksi tuleminen on lisääntynyt yhä enemmän tutkimuksissa (mm. Dockett & Perry, 2007). Tutkielmani lähtökohtana on ollut tuoda lasten ääniä esiin myös puheviestintään ja antaa lapsille mahdollisuus tulla kuulluksi heitä koskevissa asioissa. Lee (2001) esittää, että lapsilla on sekä lasten oikeudet että ihmisoikeudet tulla kuulluksi, mutta silti esimerkiksi Solbergin (1997) mukaan heidän käsityksensä ja kokemuksensa jäävät usein edelleen aikuisten heistä tehtyjen tulkintojen varjoon. Lasten asema näyttäytyykin yhteiskunnassa edelleen monin paikoin ristiriitaisena (esim. Hipp & Palsanen, 2014).

Viime vuosikymmeninä lapsuudentutkimukset ovat monitieteistyneet, sillä 2000-luvulla alkanut lasten toimijuus omien kokemustensa asiantuntijoina, omaa kulttuuria omaavina yksilöinä ja osallisina heitä koskevan tiedon tuottajina, jopa kanssatutkijoina, on herättänyt uudenlaista kiinnostusta lapsuudentutkimuksiin ja nostanut lapset yhteiskunnan aktiivisiksi ja sosiaalisiksi toimijoiksi (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010). Lapsia koskevaa tutkimusta voidaankin toteuttaa monista eri lähtökohdista ja näkökulmista (Karlsson & Karimäki, 2012).

Vaikka lasten laadullinen haastattelututkimus on lisääntynyt (Alasuutari, 2005), päiväkotikäisten vertaissuhteisiin liittyviä haastattelututkimuksia ei puheviestinnästä juurikaan löydy, mikä on luonut innoitteen tälle tutkielmalle. Lapset ovat tutkimustiedon tuottajina kuitenkin mielenkiintoisia. Tiedetään esimerkiksi, että lapsilla on omasta elämästään sellaista tietoa, jota aikuisilla ei ole (Karlsson & Karimäki, 2012; Mayall, 2008), ja lapset myös muokkaavat tietoa aikuisten kulttuurista omaan kulttuuriinsa (Corsaro, 2003). Lapset ovat erilaisia toisiinsa nähden, mutta ennen kaikkea he eroavat aikuisista maailmankuvaltaan ja käsityksiltään (Punch, 2002).

Kvalitatiivinen haastattelututkimus mahdollistaa merkityksellisiksi koettujen asioiden tai tapahtumien tarkastelun ihmisen omista kokemuksista (Vilkka, 2005). Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkastelen ensin esikoululaisten vertaissuhteille antamia merkityksiä, minkä jälkeen tutkin haastatteluvuorovaikutuksessa rakentuvia diskursiivisia selontekoja. Seuraavassa luvussa käsittelen ensiksi esikoululaisten vertaissuhteita ja niissä muodostuvaa vuorovaikutusta, minkä jälkeen tuon esiin päiväkodin institutionaalisen ja sosiokulttuurisen vaikutuksen näihin suhteisiin.

2 ESIKOULULAISET JA VERTAISUHTEET PÄIVÄKODISSA

2.1 Esikoululaiset päiväkodissa

Perusopetuslaki (628/1998) määrittää lapsen esiopetukseen osallistumisesta siten, että ne esiopetusta saavat lapset eli esikoululaiset, jotka täyttävät esiopetusvuoden kuluessa kuusi vuotta ja joiden oppivelvollisuus alkaa seuraavana vuonna, ovat oikeutettuja opetukseen. Kolmen vuoden takainen lakimuutos (1040/2014) muutti lapsen osallistumisoikeuden velvollisuudeksi, josta lapsen huoltajien pitää huolehtia. Muutoksen tavoitteena on ollut tasavertaisten oppimisedellytysten turvaaminen kaikille esikoululaisille. Kunnat ovat velvoitettuja järjestämään maksutonta esiopetusta koulussa, päiväkodissa tai muussa opetukseen soveltuvassa paikassa.

Valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelma määrittää esiopetusvuodelle tavoitteet, jonka pohjalta esiopetuksen järjestäjät laativat omat paikalliset opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2016). Lasten esiopetus- ja kasvatustyössä työskentelee eri koulutustaustaisia henkilöitä, joihin viitataan tässä tutkielmassa aikuisilla. Esiopetustavoitteissa painotetaan lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämistä sellaisissa oppimisympäristöissä, joissa lapsen ajattelun, sosiaalisuuden ja tunteiden kehittymistä voidaan tukea erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Mt. 2016). Tämä tarkoittaa muun muassa lapsille mahdollisuuksia tuettuun monipuoliseen leikkitoimintaan ja oppimista edistävään vertaispalautteeseen esiopetusryhmässä. Esiopetus sisältää myös jatkuvaa lapsen kehityksen arviontia, joka perustuu lapsen ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Esiopetusvuoden lopulla lapsen oppimisprosessia käydään yhdessä läpi lapsen huoltajien kanssa ja yhteen koottu palaute lähetetään lopuksi lapsen tulevalle luokanopettajalle. Esiopetuksen tavoitteena on turvata yhteistyön jatkuvuus lapsen kehityksen seurannassa.

Esiopetuksen toteuttamiselle on laadittu ryhmäkokosuosituksia siten, että opetukseen saa osallistua enintään 13 lasta yhtä aikuista kohti tai enintään 20 lasta kahta koulutettua aikuista kohti (Opetushallitus, 2017). Esiopetusaikaa on päivittäin enintään viisi tuntia kerrallaan siten, että opetustuntien kokonaismääräksi muodostuu vuodessa vähintään 700 tuntia. Päivittäinen esiopetusaika totuttaa esikoululaisia perusopetuksen järjestelmälliseen

lukujärjestysrytmiin ja on täten lapselle jo varsin perusopetukseen rinnastettavaa opetusaikaa.

Esiopetuksen pedagogisesta korostumisesta päiväkodin varhaiskasvatuksessa on esitetty kritiikkiä viitaten esikoululaisten etuoikeutettuun asemaan päiväkotikulttuurissa (Kalliala, 2012). Varhaiskasvatuksen hallinnollista painotusta valmisteltiin siirrettäväksi jo vuodelle 2013 Sosiaali- ja terveysministeriöstä Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011), mikä jo enteili sitä, että nykyisissä esiopetussuunnitelmissa näkyy korostuneet tavoitteet esiopetuksen, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteistyöhön lapsen kasvua ja oppimista tukevassa toimintakulttuurissa (Opetushallitus, 2016). Jatkumolla pyritään turvaamaan esiopetuksen laatu. Lisäksi muun muassa lasten päivähoitoa koskeva laki uudistettiin varhaiskasvatuslaiksi (580/2015), ja esimerkiksi päivähoito -käsite korvattiin varhaiskasvatus -käsitteellä.

Esiopetuksen tehtävänä on ohjata lapsia myös suomalaisen yhteiskunnan perusarvoihin – eettisesti vastuullisiksi ja toisia ihmisiä kunnioittaviksi yhteiskunnan jäseniksi (Perusopetuslaki, 1998). Esiopetuksessa painotetaan lasten oikeuksia tulla nähdyksi ja kuulluksi ainutlaatuisina yksilöinä ja tasavertaisina yhteisön jäseninä yhteiskunnassa (Opetushallitus, 2016). Lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen turvaaminen kuuluu myös perustavanlaatuisesti Kansainväliseen ihmisoikeussopimukseen (YK:n lapsen oikeuksien sopimus, 1989).

2.2 Päiväkotit instituutiona ja sosiokulttuurisena kontekstina

Päiväkotia voidaan tarkastella varhaiskasvatuksellisena instituutiona, jossa lapsuutta ja siihen kuuluvaa toimintaa rakennetaan, tuotetaan ja toteutetaan kulloisenkin olemassa olevan ajan ja tiedossa olevan taidon mukaisesti (Alasuutari, 2009, 55–57). Instituutioiden toiminta näyttäytyykin aina historiallisen kehityksen tuotoksena (Berger & Luckmann, 1966). Yhteiskunnallisena instituutiona päiväkotit luo paitsi toiminnan puitteet siellä oleville lapsille ja aikuisille, se myös säätelee heidän toimintaansa taloudellisesti, sosiaalisesti ja poliittisesti (mm. Karila, 2009). Täten yhteiskunnassa tapahtuvilla muutoksilla ja lainsäädännöllisillä lapsipoliittisilla linjauksilla on välitöntä vaikutusta

päiväkodin toimintaan, ja toisaalta sen toimintaa ohjaavat myös vallalla olevat yleiset ideologiat lapsuuden ymmärryksestä, tulkinnoista ja määritelmistä (Alasuutari, 2009). Käsitteet lapsista ja lapsuudesta vaikuttavat monin tavoin siihen, miten yhteiskunta suhtautuu lapseen sekä samalla ne kuvaavat myös yhteiskunnassa vallitsevaa moraalialue (Kullman, Strandell & Haikkola, 2012).

Institutionaalisuus luo jäsentensä yhteistoiminnalle välttämätöntä järjestystä ja säätelyä (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana, 2001). Yhteiskuntatieteellinen sosiologinen lapsuudentutkimus tarkastelee instituutiota sosiaalisena toimintatapana ja käytäntönä, jossa vakiintuneet institutionaaliset rutiinit toistuvat miltei huomaamattomina ja itsestään selvinä. Bergerin ja Luckmannin (1966) mukaan instituutiot luovat käyttäytymismalleja sisältävää sosiaalista kontrollia altistaen ihmisiä jatkuvalle sosiaaliselle säätelylle instituutioiden sisällä. Heidän näkemyksensä mukaan yksilö osallistuu yhteiskunnallisissa sosialisointiprosesseissa tietoiseen vuorovaikutussuhteeseen sosiokulttuuristen rakenteiden kanssa omaksuen ne lopulta osaksi omaa identiteettiään. Vallitsevilla yhteiskunnallisilla instituutioilla, kuten päiväkodilla, ohjataan siis lasta myös yhteiskunnallisiin perusrakenteisiin. Samalla päiväkodin toimintaa myös legitimoidaan, kun sen institutionaalisia rakenteita ja siihen liittyviä toimintakäytäntöjä pyritään perustelemaan mielekkäiksi ja hyväksyttäviksi.

Kulttuuriset arvot ja niiden säätelemät sosiaaliset konventiot ja normit määrittävät myös lapsuutta (Farver, 1999). Hartup (2009) toteaa, että päiväkodin esiopetusryhmässä lapset muodostavat oman sosiokulttuurisen yhteisön samanikäisiä tasavertaisia lapsia, joilla on yhteinen tavoite perusopetukseen tähtäävien valmiuksien kehittämisessä. Hän määrittää vertaissuhteet samaan ryhmään kuuluvien lasten suhteiksi, joissa ollaan säännöllisessä vuorovaikutuksessa toisiinsa jakamalla myös yhteiset arvot ja normit. Salmivalli (2005) määrittelee koululaisten vertaissuhteita lasten erilaisiksi suhteiksi suhteessa samanikäisiin ikätovereihin, jotka ovat lapsen kanssa jotakuinkin samassa sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehitysvaiheessa. Vaikkakin samanikäisyys ei ole ehdoton vaade vertaissuhteille, suomalaisten lasten vertaisryhmät, kuten esiopetusryhmät, ovat ylipäätään melko homogeenisiä.

Vertaissuhteet ovat henkilökohtaisia ja kontekstisidonnaisia siten, että ne rakentuvat aina suhteessa laajempaan sosioekonomiseen ja -kulttuuriseen kontekstiin, jolloin niistä

kulttuuritietona opitut mallit ohjaavat lapsia toimimaan opittujen sosiaalisten sääntöjen mukaan (Allan, 1993, 2006). Nämä sosiaalisesti käsikirjoitetut säännöt ohjaavat myös lasten välistä vuorovaikutusta, koska ne ovat sidoksissa sekä lapsiin ja heidän perheisiin, mutta myös päiväkotiin, jota voidaan pitää heidän vertaissuhteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen pääasiallisena kontekstina.

Päiväkodissa lasten ja aikuisten voidaan nähdä toimivan eri rooleissa ja asemissa eräänlaisina toimijoina, joilla on tiettyjä vakiintuneita käytäntöjä ja tapoja olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Alasuutari, 2009). Institutionaalisten käytänteiden säännönmukaisuus, normit, päivittäiset rutiinit ja ohjattu valvonta, joita aikuiset toimijoina kontrolloivat, vaikuttavat myös lasten väliseen vuorovaikutukseen ja -käyttäytymiseen säädellen vuorovaikutuksen muotoa ja sopivuutta eri vuorovaikutustilanteisiin (Lehtinen, 2000).

Vaikka päiväkoti institutionaalisisena rakenteena muokkaa toimijoita omilla toimintatavoilla, osallistuvat myös aikuiset ja lapset sen rakenteissa lapsuuden rakentamiseen (James & Prout, 1997; Lehtinen, 2000, 2009). Lapsen toimijuutta kuvataan lapsuudentutkimuksissa lapsen aktiivisena osallistumisena oman lapsuuden tapahtumiin, jolloin lasta tarkastellaan ympäristöään rakentavana ja yhteiskunnallista päätäntävaltaa omaavana toimijana, mikäli se vain hänelle suodaan (Butler, 2008; James & James, 2008). Lapsuutta voidaan tarkastella myös lapsen aktiivisten sosiaalisten suhteiden tuottamana konstruktiona, joka korostaa toimijuuden suhdetta ympärillä oleviin sosiaalisiin rakenteisiin ja prosesseihin. Lapset tunnustetaan siis kykeneväisiksi itsenäiseen toimijuuteen, mutta kuten Lee (2001) myös huomauttaa, lapsen sosiaalinen toimijuus toteutuu vain suhteessa siihen, missä määrin aikuinen mahdollistaa sen.

Päiväkoti tarjoaa lasten toimijuudelle fyysisen paikan, jossa on erilaisia lapsille suunnattuja leikkitiloja. Tilojen avoimuus tarjoaa lapsille jatkuvia tilanteiden uudelleen määrittäyspaikkoja, joita he rakentavat sosiaalisesti omiin tarpeisiinsa soveltuviksi (James & James, 2008; Kullman, Strandell & Haikkola, 2012). Tila ei toimi vain paikkana lapsen sosiaalisille suhteille, vaan lapset myös itse muuttavat toiminnallaan arkisia tiloja itselleen ja sosiaalisille suhteilleen sopiviksi samanaikaisesti kun tilat myös muovaavat heidän toimintaansa. Strandellin (2012) mukaan lapset myös itse merkityksellistävät omia toimintatilojaan ja ottavat muun muassa omaa tilaa, joka on usein katveessa ohjaajien

silmistä. Fabes, Hanish ja Martin (2003) mainitsevat esimerkiksi poikaryhmien tietoisesti ottavan leikkitilaa fyysisiin leikkeihin kauemmaksi aikuisten kontrollista. Lapsuuden muuttuvat tilat heijastavat myös yhteiskunnan ja kulttuurin muuttuvia tilallisia merkityksiä (James & James, 2008). Esimerkiksi luontopainottuvissa päiväkodeissa lasten tilallisuus paikantuu fyysisesti päiväkotia ympäröivään luontoon ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin, millä tuetaan lasten myönteisen luontosuhteen kehittymistä ja arvostusta ympäristöön.

2.3 Vuorovaikutus lasten vertaissuhteissa

Esikoululaisten vertaissuhteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta muodostuu eniten päiväkodissa leikkien välityksellä (mm. Coplan ja Arbeau 2009; Martin, Fabes, Hanish & Hollenstein, 2006). Lasten välistä leikkiä voidaan käsitteellistää monimuotoisesti eri tieteiden tulokulmista (Smith, 2002, 80; Saracho & Spodek, 1998). Vuorovaikutuksen näkökulmasta Butler (2008) luonnehtii leikkiä tilanteessa tapahtuvaksi sosiaaliseksi käytänteeksi, jota jatkuvasti myös tuotetaan ja ymmärretään vuorovaikutuksessa. Käsitän tutkielmassani leikkimisen vertaissuhteisiin kuuluvana toimintana, jossa vuorovaikutus vertaisiin on keskeistä. Vertaissuhteilla tarkoitan päiväkodin esiopetusryhmässä muodostuvia vuorovaikutussuhteita, vaikkakin tutkimuskirjallisuus voi koskea myös päiväkodin muita ikäryhmiä tai joissain tapauksissa jopa peruskoulun alaluokkia. Lasten sosiaalisten suhteiden kehittyminen on yksilöllistä, jolloin ei ole tutkimuksellisesti mielekäästä rajata sosiaalisia suhteita koskevaa tietoa liian tarkkaan ajanjaksoon.

Varhaisimmat oppimiskokemukset vuorovaikutuksen harjoitteluun interpersonaalisissa suhteissa tarjoaa lapselle perhe (Cook-Gumperz & Kyratzis, 2001). Perheessä opitut käytänteet antavat lapselle ensitietoa siitä, miten arjen vuorovaikutuksen konventioissa toimitaan, miten toisille ihmisille tai toisista ihmisistä puhutaan, ja samalla opitaan ylipäättään vuorovaikutussuhteista. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä sosiaaliset suhteet muihin lapsiin korostuvat, ja suurin osa lasten välisestä vuorovaikutuksesta käsittääkin tällöin nimenomaan vuorovaikutusta toisiin vertaisiin (mm. Siegler & Alibali, 2005).

Monelle lapselle päiväkotiki on ensimmäinen varsinainen suureen ryhmään kuulumisen konteksti vertaissuhteiden muodostamiseen (Fabes, Martin & Hanish, 2009), vaikkakaan lapsi ei varsinaisesti itse päättää sen vertaisryhmään kuulumisen jäsenyydestä (Hartup, 2009). Vertaissuhteet näyttäytyvätkin lapselle merkittävänä sosiaalisen kehityksen kontekstina

(Killen & Coplan, 2011; Rubin & Coplan, 1998) antaen hyvän perustan paitsi vuorovaikutustaitojen opetteluun toisten vertaisten kanssa, myös pohjan lapsen tuleville muille sosiaalisille suhteille (Hartup, 2006, 2009).

Kuuteen ikävuoteen mennessä esikoululaiselle on jo kehittynyt valmiuksia vuorovaikutteisiin yhteisleikkeihin vertaisten kanssa, ja leikkikavereiden merkitys korostuu ylipäättään leikeissä (Fabes, Martin & Hanish 2009; Smith, 2002). Leikki on konkreettista ja merkityksellistä toimintaa (Hartup, 2006, 2009), jossa vuorovaikutuksella jäsennetään ympärillä olevaa sosiaalista maailmaa ja rakennetaan omaa identiteettiä. Leikkien välityksellä opitaan myös sosiaalisen järjestyksen hierarkiaa ja moraalista päättelyä, mikä rakentaa lasten omaa vertaiskulttuuria ja siihen sopivia normeja (Cook-Gumperz & Kyratzis, 2001; Killen & Coplan, 2010; Saracho & Spodek, 1998).

Lasten väliset leikit ovat universaalisti tärkeitä lapsille (Farver 1999; Power, 2011). Leikkitoimintaan liittyminen ja siellä pysyminen ovat lapsille tärkeitä vuorovaikutustilanteita kehittää kognitiivisia, sosiaalisia ja kielellisiä taitoja (Coplan & Arbeau, 2009; Fabes, Martin & Hanish, 2009; Saracho & Spodek, 1998) ja oppia kontrolloimaan esimerkiksi omaan vuorovaikutuskäyttäytymiseen liittyvää toimintaa eri tilanteisiin sovittaen (Hargie ja Dickson, 2004). Vertaissuhteet tarjoavat lapsille ikätasonsa mukaisia leikkejä, joihin lapsilla on myös laillinen oikeus (Davey & Lundy, 2011). Leikit tarjoavat mahdollisuuksia oppia muun muassa valtasuhteita, ryhmässä toimimisen sääntöjä ja sosiaalisen paikan ansaitsemista, ryhmäidentiteetin muodostumista ja sitoutumista ryhmän yhteisiin tehtäviin ja niissä ilmenevien ongelmien ratkaisemiseen (SunWolf, 2008).

Powerin mukaan (2011) lasten välisissä leikeissä muodostuvat vuorovaikutuskonfliktit ovat yleensä lyhytkestoisia. Thornberg (2006) on tutkinut esikoululaisten käyttämiä konfliktistrategioita ja todennut, että aggressiivinen käyttäytyminen vetää puoleensa samanlaisesti käyttäytyviä lapsia ja ei-aggressiivinen käyttäytyminen linkittyy vertaissuhteissa myöskin samalla lailla käyttäytyviin lapsiin. Tutkimusten mukaan lapset pyrkivät vertaissuhteissa yleisesti ratkaisemaan vuorovaikutuskonflikteja maltillisesti, joskin yksittäinen yllytys aggressiiviseen käyttäytymiseen voi muuttaa käytöstä aggressiivisempaan suuntaan (Howes, 2011). Meyerin (2003) ja Powerin (2011) mukaan erityisesti roolileikit kehittävät joustavia vuorovaikutustapoja vertaissuhteiden

ylläpitämiseen. Lapsen kykyä ylipäättään muodostaa ja ylläpitää vertaissuhteita voidaan pitää lapsen sosiaalisten taitojen kehityksellisenä virstanpylväänä, mikä voi ilmetä myös toisten vertaisten osoittamana suosiona.

Lasten läheisimpiä vertaissuhteita ovat ystävyysuhteet, joille on ominaista voimakas, jaettu läheisyyden tunne, keskinäinen luottamus ja muita vertaissuhteita avoimempi vuorovaikutus (Berndt & McCandless, 2009; Howes, 2011). James, Jenks ja Prout (1998) toteavat, että ystävyysuhteet määrittyvät eri tavoin lapsen ja aikuisen näkökulmasta. Aikuiselle ystävyysuhteissa painottuu suhteen kestävyys, kun lapselle ystävyysuhteet merkitsevät enemmän oppimisprosessia vertaisryhmässä toimimisen kulttuuriin. Esikoululaisille ystävyys näyttäytyy yhdessä tekemisenä (Wyse, 2004).

Aikuisten liiallinen leikkien kontrollointi voi vaikuttaa kielteisesti lasten vertaissuhteisiin (Chen, Chung, Lehcier-Kimel & French, 2011). Lapset myös itse kontrolloivat omia leikkejään, mikä johtuu Corsaron (2003) mukaan siitä, että lapset haluavat turvata ja hallita leikin pysyvyyttä ja jatkuvuutta samaan leikkiin osallistuvien vertaisten kanssa. Leikin rakenteella näyttää olevan lapsille erityistä merkitystä siten, että leikin sisällön muuttuessa lapset haluavat turvata leikin jatkuvuuden. Leikin merkitys valottuukin lapsille monipuolisena vuorovaikutustoimintana, jossa esimerkiksi toisten vertaisten syrjintä voikin perustua jo olemassaolevan leikin pysyvyyden hallintaan ja säätelyyn kuin esimerkiksi pelkästään vain vertaisen henkilökohtaiseen syrjintään.

Vertaissuhteiden muodostumista ohjaavat paitsi esikoululaisten, myös aikuisten omat kulttuurisidonnaiset arvot, asenteet ja normit, jotka vaikuttavat myös vuorovaikutuksen muotoihin ja -tyyleihin eri tilanteissa (Chen ym. 2011; Howes, 2011). Lisäksi vertaissuhteisiin liittymiseen ja niissä toimimiseen vaikuttavat muun muassa lasten äidinkieli, erilaiset kotoa opitut käsitykset ja odotukset vertaissuhteista sekä perheiden kulttuurierot sosiaalisiin taitoihin kuuluvien osa-alueiden arvostuksesta.

Vertaissuhteisiin liittymiseen vaikuttaa myös sukupuoli, joka jakaa leikkejä siten, että vapaavalintaiset vertais- ja pariryhmät ovat usein poikien ja tyttöjen keskinäisiä ryhmiä (Chen ym. 2011). Sukupuolisidonnaisuuteen liittyvät leikkien käyttäytymiserot häviävät kuitenkin isommissa vertaisryhmissä, jotka voivat olla sekaryhmiä, varsinkin lapsen kasvaessa. Sukupuolisuudella on yhteyttä myös vertaissuosiin, sillä saman sukupuolen

leikeissä viihtyneillä tytöillä ja pojilla on todettu olevan yhteyttä vertaissuhteissa yleisestikin hyvin pärjäämiseen (Colwell & Lindsay, 2005). Salmivalli (2005) toteaa, että vertaisryhmässä muodostunut sosiaalinen asema määrittää usein lapsen toimintaa vertaissuhteissa pysyvästi. Hartupin (2009) mukaan päiväkodissa ohjataankin lapsia tarkoituksellisesti myös sellaisiin vertaisryhmiin, joihin he eivät itse vapaaehtoisesti hakeutuisi, koska esikoululaisilla ei välttämättä ole vielä kovin selkeää käsitystä esimerkiksi ryhmäidentiteetistä. Päiväkodin vertaissuhteisiin liittyvillä kokemuksilla on merkitystä, sillä niillä on vaikutusta lasten hyvinvointiin jopa aikuisiälle saakka (Pörhölä, 2009; Salmivalli, 2005; SunWolf, 2008).

Seuraavassa luvussa käsittelen lasta tutkimustiedon tuottajana haastatteluvuorovaikutuksessa. Esittelen ensin lapsi- ja lapsuustutkimuksen käsitteitä eri tulkintakehyksissä koskien lapsen suojeltavuutta, osallistumista, erityisyyttä ja samankaltaisuutta suhteessa aikuisiin. Se, millaisena lapsi nähdään tutkimustiedon tuottajana, värittää kohtaamiseen ja tiedon tavoitteluun liittyviä haasteita. Tämän jälkeen käsittelen haastattelua sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä ja lopuksi selvennän merkitysten rakentumista vuorovaikutuksessa.

3 LAPSI TUTKIMUSTIEDON TUOTTAJANA

3.1 Lapsi tutkimuksissa

Perinteinen lapsuudentutkimus on lähestynyt lapsuutta ja lasten kokemuksia lähinnä aikuisten lähtökohdista lasten näyttäytyessä biologisesti epäkypsinä aikuisina (mm. Alanen, 2009; Alasuutari, 2009; Smith 2011). Tällainen lähestymistapa tarkastelee lasta objektina, joka määrittää lapsen epäluotettavana tutkimustiedon tuottajana sekä vastuuta pitelevän aikuisen suojeltavana, mistä seuraa, että lasten kokemustietoa on kysytty hänen lähiaikuisiltaan, kuten vanhemmilta, opettajilta tai varhaiskasvattajilta (Christensen & James, 2008; Christensen & Prout, 2002; Strandell, 2010). Tällaisessa tulkintamallissa lapsi nähdään kykenemättömäksi häntä itseään koskevan tutkimustiedon ymmärtämiseen, tuottamiseen ja tulkitsemiseen, minkä johdosta lapsi objektivoidaan irralliseksi varsinaisesta tutkimusprosessista.

Länsimaissa psykologiset diskurssit ovat yleisesti selittäneet lasten kehitystä eri ikävaiheissa tarjoten samalla myös biologisen selityksen esimerkiksi lasten sosiaalisten suhteiden ymmärtämiselle (James & Prout, 1997). Tällöin lapsi on näyttäytynyt tutkimuksissa subjektina, mutta vain lapsen kognitiivisesti ja sosiaalisesti päteväksi luokittelevien ikärajojen puitteissa, sillä lapsen ikä on määrittänyt kypsyiden luotettavan tutkimustiedon tuottamiselle (Christensen & Prout, 2002; Strandell, 2010).

Vaikka lapsuus on yleisesti ymmärrettävissä kaikkia lapsia yhdistäväksi biologiseksi kehitysvaiheeksi, sitä voidaan tarkastella myös sosiaalisena tilana tai kulttuurisena elämänvaiheena, joka historiallisesti ja poliittisesti muuttuu koko ajan (mm. James & James, 2004). Tämä tarkoittaa, että vallalla olevat kulttuuriset käsitykset lapsista ohjaavat käsityksiä myös siitä, mitä aikuiset ylipäättään ajattelevat lapsista ja heidän tarpeistaan. Lapsiin kohdistuvan tutkimuksen näkökulmasta tämä ilmenee esimerkiksi tutkijan tekemissä eettisissä valinnoissa (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010). Lasten näkökulmasta katsottuna lasten omia lapsuuskokemuksia ohjaa myös oleellisesti se, miten he tulevat aikuisille nähdyiksi yhteiskunnassa, sillä lapset ovat kuitenkin aina alaikäisiksi luokiteltuina yhteiskunnan marginaalissa ja täten aikuisten päätäntävällässä (James & James, 2004). Lait ja sosiaaliset käytänteet muovaavat lapsuutta myös lapsille itselleen

erilaisiksi, esimerkiksi oppivelvollisuutta määrittelevällä aloitusiällä tai esiopetusta säätelevillä käytänteillä.

Käsitteenä lapsuus määrittyy Jamesin ja Jamesin (2004, 2008) arvioimina paitsi lasten varhaisena elämänkaaren vaiheena erotuksena aikuisuudesta, myös sosiaalisesti rakentuneena sukupolvisena tilana yhteiskunnassa. Näkemys lapsuudesta keskeneräisenä kehitysvaiheena matkalla valmiiseen aikuisuuteen on herättänyt kritiikkiä, koska se vihjaa aikuisuuteen lopullisena päämääränä (Lee, 2001). Näin tarkasteltuna lapsuus – aikuisuus -dikotomia rajoittaa liikaa lapsuuden määrittelyä, jota Lee (2001) ehdottaakin tarkasteltavaksi ennemminkin lasten osallistumisen mahdollisuuksista omaan lapsuuteensa ja siihen, miten lapsen ympärillä olevat muuttuvat kontekstit muovaavat osaltaan myös lapsuutta.

Täten lapsuuden käsitteellistäminen yksinomaan kehitysvaiheena on puutteellinen, sillä se ei ota huomioon lasten omaa toimijuutta ja identiteettiä, mihin myös lapsi -käsitteen määrittelyssä törmätään – lapsella viitataan yleiseen ryhmään lapsia erotuksena aikuisista, jolloin lasten väliset erot määrittyvät lähinnä iän tai sukupuolen perusteella (James & James, 2008). Suomen perustuslaissa (1999/731, 6§) viitataan esimerkiksi lapseen tunnistettavana erotuksena aikuisista, kun taas lastensuojelulaki (2007/417, 6§) määrittää lapsen suojeltavuuden näkökulmasta alle 18-vuotiaaksi alaikäiseksi henkilöksi (Nieminen, 2010). Käsitteet lapsi, lapset ja lapsuus määrittyvätkin hyvin eri valossa, kun tarkastelussa huomioidaan lapsen suhdetta yhteiskuntaan ja sen tuomiin oikeudellisiin oikeuksiin.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) toi ratkaisevan alun uudentyyppiselle lapsuudentutkimukselle ja ylipäätään lasten yksilöllistämiskehitykselle, jossa lapset nostettiin oman elämänsä aktiivisiksi tietäjiksi ja sosiaalisiksi toimijoiksi ja heille myönnettiin oikeudet osallistua heitä itseään koskeviin päätöksiin (mm. Christensen & James, 2008; Christensen & Prout, 2002; Harcourt & Conroy, 2011; James, Jenks & Prout, 1998; Smith, 2011; Strandell 2010). Lapsuus tunnustettiin osaksi yhteiskunnan sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita ja lasten sosiaalisia suhteita ja kulttuuria alettiin tarkastella lasten omista näkökulmista ja lapsuuden nähtiin rakentuvan yhä enemmän sosiaalisena konstruktiona yhteiskunnassa (Alanen, 2009; James & Prout, 1997).

Lapsuudentutkimuksen paradigman muutos on nostanut lapset siis lähemmäksi eettistä symmetriaa aikuisen kanssa määritellen lapset paitsi subjekteiksi ja sosiaalisiksi toimijoiksi heitä itseään koskevissa tutkimuksissa, mutta myös nostanut heidät jopa aktiivisesti osallistuviksi kanssatutkijoiksi heitä itseään koskevaan tutkimusmetodologiaan (Christensen & Prout, 2002; Harcourt & Conroy, 2011). Kanssatutkijuus asettaa kuitenkin haasteita tutkijoiden väliselle suhteelle esimerkiksi aikaresurssien huomioinnissa. Harcourt ja Conroy (2011) painottavatkin kunnioittavan ja refleктоivan tutkimustilan antamista lapsille. Strandell (2010, 105) sen sijaan kyseenalaistaa lasten kanssatutkijuuden eettisyyden sillä, että lapset voivat joutua tarjottujen etuukseen sijaan näennäisen vaikutusvallan vangiksi. Käytännössä lasten osallistuminen riippuu edelleen yhteiskunnan vallitsevasta lapsipolitiikasta, esimerkiksi Suomessa lapsen tulkintamalli painottuu edelleen lapsen suojeltavuuden näkökulmaan. Uusi lapsuudentutkimuksen paradigma ei myöskään tarjoa yhtä yhteneväistä lapsuuden teorianmallia, kuten Ritala-Koskinen (2001) huomauttaa, vaan ennemminkin erilaisista teoriapohjista lähteviä lapsuuden erilaisia tulkintamalleja.

Vaikka lasten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet ovat siis lisääntyneet, samanaikaisesti on ilmaantunut lisääntyviä tutkimuseettisiä ristiriitoja lapsen suojeltavuuden ja lisääntyneen osallistumisen kompleksisesta suhteesta (Mäkelä, 2010; Strandell, 2010). Tutkimuseettisesti lasten asema on ongelmallinen, sillä vajaavaltaisina aikuisen suojelua tarvitsevinä, heitä koskeviin tutkimuksiin vaaditaan aina huoltajan kirjallinen suostumus, mikä voi joissain tutkimuksissa jopa vaikeuttaa lapsiin kohdistuvaa tutkimusta. Huoltajien suostumusten vähäinen määrä tutkimuksessa voi myös niukentaa haastatteluaineistoa tai muokata sitä hyvinkin erilaiseksi.

Alaikäisen lapsen tutkimuksessa on aina vähintään kolme ihmistä osallisena – tutkija, lapsi ja lapsen huoltaja (Alasuutari, 2005; Helavirta, 2007; Smith, 2011). Lapsen huoltaja on tutkimusprosessissa aina piilovaikuttaja sekä lapsen tutkimukseen osallistumisen päättäjänä että hänen aikaisempien kokemustensa muokkaajana. Lisäksi ennakkosääteily on Mäkelän (2010) mukaan yleisesti tiukentanut lapsiin kohdistuvien tutkimusten suostumusta koskevia sääntöjä. Käytännössä siis alaikäisen lapsen päätösvalta olla omaehtoisena tutkittavana on oikeastaan tässä valossa kaventunut. Lapsella on kuitenkin edelleen oikeus tutkimuksesta kieltäytymiseen vanhempien suostumisesta huolimatta.

Lapsiin kohdistuvassa tutkimuskentässä käsitteet ja niiden suhde toisiinsa muuntuvat koko ajan ja lisäksi lapsuus myös muotoutuu eri näkökulmista erilaiseksi (Karlsson, 2012). Kulloisenkin tutkimuksen näkökulma määrittää aina siinä käytettävät lapsuudentutkimuksen käsitteet, esimerkiksi tarkastellaanko lapsia eri tutkimusalojen yleiskäsitteellä (lapsitutkimus) tai osana lapsuutta (lapsuudentutkimus), joka paikantaa heidät muuttuvaan tietyn ikäkauden tilaan osaksi yhteiskuntaa ja sen kulttuuria. Lapsilähtöisyys -käsitettä (engl. child-centered) on käytetty Suomessa lähinnä huomioimaan lasten tarpeita koskevia käytännön toimintatapoja pedagogisissa instituutioissa kuten päiväkodissa. Karlsson (2012, 25) esimerkiksi erottaa lapsilähtöisyyden sisältyvän kaikkeen tutkimukseen, kun taas lapsitutkimus voi pitää sisällään sekä lapsuuden- että lapsinäkökulmaisen tutkimuksen.

Lapsia koskevien tutkimusten käsittemäärittelyissä korostuu myös monitieteisyys. Kaiken kaikkiaan eri tieteenalojen lapsi- ja lapsuudentutkijoita kuvaa monitieteinen lapsuudentutkimus (engl. Childhood studies) (Alanen, 2009). Smithin (2011) mukaan se luo lasten oikeuksia korostavat eettiset ja metodologiset perusteet kaikkiin lapsia koskeviin tutkimuksiin, joissa on kiinnostus uudenlaiseen lasten kokemuksia tuottavaan tietoon ja sen syvällisempään ymmärtämiseen. James & James (2008) ovat esittäneet lapsuudentutkimusta jo lähtökohtaisesti tieteidenvälisenä tutkimuksena. Karlssonin (2012) mukaan lapsuudentutkimus hyötyy moni- ja poikkitieteisyydestä. Hän ehdottaa lapsiin liittyvän tutkimuksen erittelyä eri tieteenalojen yhteistyön vahvuuden mukaan siten, että monitieteisessä lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa tutkimustulokset koottaisiin yhteen ilman tieteiden vuorovaikutusta, kun taas tieteidenvälisessä tutkimuksessa eri tieteenalojen käsitteet ja teoria integroitaisiin yhteen. Poikkitieteellisessä tutkimuksessa teoria olisi sen sijaan jo lähtökohtaisesti metodologisesti yhdistettyä.

Lapsiin kohdistuva tutkimuskenttä on siis monikäsitteinen ja monitulokulmainen valitusta aiheesta ja -asetelmasta riippuen. Tätä puheviestinnän tieteenalaan kuuluvaa tutkielmaani ovat ohjanneet lapsuudentutkimukseen sisältyvät lasten eettiset perusteet ja oikeudet, toisaalta myös edellä mainittu mahdollisuus monitieteisyyteen. Kiinnostuksestani lasten omiin käsityksiin ja näkökulmiin, tutkielmaani voidaan pitää myös lapsinäkökulmaisena. Tällä tarkoitan lähtökohtaisesti lasten näkemysten ja kokemusten kuulemista ja heidän ilmaisu- ja toimintatapojensa ymmärtämistä tutkimusaineistossa siten, että koko tutkimusaiheen lähestymistapa on lapsinäkökulmainen (ks. Karlsson, 2012).

Yhtenä tulokulmana lapsia koskeviin tutkimuksiin voidaan lukea myös lasten vertaissuhteiden tutkimus. Lasten vertaissuhteisiin liittyvää vuorovaikutusta on tutkittu aiemmin muun muassa sosiaalitieteissä (Fabes, Martin & Hanish; 2009; Salmivalli, 2005). Puheviestinnässä Herkama (2012) on tutkinut koululaisten vertaissuhteissa ilmeneviä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja, ja Laaksonen (2014) esikoululaisten vertaissuhdetaitoja ja niiden yhteyttä kiusaamiseen. Väitöksistä ilmenee, että kiusaamista esiintyy sekä päiväkotit- että kouluyhteisön vertaissuhteissa, jolloin kiusaamista voidaan ennaltaehkäistä vertaissuhdetaitojen kehittämällä jo päiväkodissa (ks. myös Repo, 2015). Kouluyhteisössä kiusaamisen ennaltaehkäisyä vaikeuttaa ilmiön tunnistamattomuus, sillä kiusaamisprosessit voivat olla yksilöllisiä, epämääräisiä, piilossa olevia, monitulkinnallisia tai muutoin vaikeasti ilmiön alkusyihin johdettavia (Herkama, 2012).

Lisäksi puheviestinnässä lasten vertaissuhteiden tutkimusta on tehty viime vuosina kirjallisuuskatsauksina pro gradu –tutkielmissa, muun muassa lasten sosiaalisesta tuesta pienten lasten vertaissuhteissa (Savikurki, 2012), lasten viestintäkäyttäytymisestä ja vertaissuhteista (Laho, 2011) sekä lasten ja nuorten vertaissuhteiden ylläpitämisestä ja muodostumisesta viestintäteknologian avulla (Lahti, 2011). Esikoululaisten haastattelututkimuksiin liittyen Hulkko-Sjöman (2012) on tarkastellut sosiologian pro gradu -tutkielmassaan puhujien roolien ja vallan diskursseja lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa. Lapsia koskevia diskurssianalyttisiä tutkimuksia ei löydy puheviestinnästä, mutta sosiaalipsykologiassa Holkeri-Rinkinen (2009) on väitöksessään tutkinut diskurssianalyysillä aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkotikodissa. Suominen (2003) on myös selvittänyt diskurssianalyysillä kahdentoista kunnan lasten ja nuorten hyvinvointiselontekoja lasten haastatteluaineistosta. Lehtisen (2000) päiväkotiin sijoittuva väitös tuo esiin lasten näkyvyyttä ja toimijuutta yhteiskuntatieteellisesti, kun hän tarkastelee vertaissuhdetaitojen kehittymistä päiväkodissa sosiaalisen pääoman käsitteellä.

3.2 Lapsi haastateltavana

Haastattelulla tarkoitetaan yleisesti tilannetta, jossa haastattelijä esittää kasvotusten kysymyksiä haastateltavalle ja haastateltava vastaa hänelle esitettyihin kysymyksiin (mm. Fontana & Frey, 2000; Ruusuvuori, 2010). Haastattelua käytetään nykyisin tiedon

keräämiseen yhteiskunnan eri instituutioissa ja sosiaalisissa käytänteissä niin paljon, että on puhuttu jopa haastatteluyhteiskunnasta (Gubrium & Holstein, 2012; Helavirta, 2007; Tiittula & Ruusuvuori, 2005). Tällä tarkoitetaan, että yleisesti tiedetään, millaisia konventioita haastattelutilanteeseen sopivaan käyttäytymiseen liittyy ja millaisia sen rooleihin liittyvät institutionaaliset säännöt ovat (Eskola & Vastamäki, 2001; Fontana & Frey, 2000; Gubrium & Holstein, 2012; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010).

Kuten haastattelua, arkikeskusteluakin ohjaavat oletukset ja säännöt keskustelijoiden välisestä vuorovaikutuksesta ja sen sujuvuudesta. Vaikka haastattelulla voidaan arkikielessä viitata keskusteluun tai toisen henkilön jututtamiseen hänen kokemuksistaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000), tutkijalle haastattelu on tutkimustiedon hankintaa ja jo itsessään tutkimuskohde (Gubrium & Holstein, 2012). Haastattelut ovat monipuolisia ja laajalti käytettyjä niin viestinnän tutkimuksissa kuin muuallakin sosiaalitieteissä (Tracy & Robles, 2010). Haastattelut voivat olla hyvin erimuotoisia vaihdellen muun muassa haastateltavien määrän (yksilö- tai ryhmähaastattelu), haastattelupaikan tai -tilanteen (institutionaalinen haastattelu) (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010) tai haastattelutavan (strukturoidut, puolistrukturoidut, strukturoimattomat, syvähaastattelu) mukaan (Fontana & Frey, 2000). Lisäksi haastattelunimikkeet muuntautuvat esimerkiksi tutkimustradition, tieteenalan, tutkimussuuntauksen tai tutkimusotteen mukaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000; Tiittula & Ruusuvuori, 2005).

Teemahaastattelu kohdentuu tiettyjen etukäteen valittujen keskeisten teemojen ympärille, jolloin haastateltavien asioille antamat tulkinnat ja merkitykset sekä merkitysten kokonaisrakentuminen korostuvat vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2002). Teemat johdattelevat haastattelun kulkua ja mahdollistavat tarkentavien kysymysten käytön teemaan kuuluvien asioiden ympärillä. Kysymysmuodoilla tai -järjestyksellä ei ole teemahaastattelussa merkitystä, kunhan kaikki teemaan kuuluvat alueet tulevat läpikäydyiksi kulloisenkin haastateltavan kanssa (Eskola & Vastamäki, 2001).

Haastatteluun liittyy tavoitteellinen tiedonintressi siihen, mitä ja miten tietoa on tarkoitus hankkia (Kvale, 1996), esimerkiksi usein haastattelu halutaan tallentaa. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 32) mukaan kaikkea keskustelua ohjaa yleisesti tiedon oikeuteen liittyvät episteemiset oikeudet – tietoa jaetaan ja sovitetaan osapuolten välisessä

vuorovaikutuksessa, kun taas haastattelussa oletetaan, että vain haastateltavalla on tarvittavaa tietoa. Episteemiset oikeudet nousevat esiin myös haastatteluun suuntautuvina ennako-odotuksina esimerkiksi haastattelurooleissa toimimiseen.

Roolien tunnistettavuuteen kuuluu muun muassa haastattelun rakentuminen puheenvuoroihin, joita ohjaa säännönmukaisesti etenevä kysymys–vastaus–kuittaus-rakenne (Lindlof, 1995; Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Haastattelussa pyritään pysymään kysyjän ja vastaajan rooleissa ja vältetään päällekkäin puhumista, jotta haastattelu etenee rakenteellisesti ehyenä eteenpäin. Haastattelut ovat siis roolittuneita, interpersonaalisia, sosiaalisia, mutta myös kontekstuaalisia siten, että jokaisessa haastattelussa on aina kyse suunnitelmallisesta osapuolten kohtaamisesta, joka synnyttää keskinäistä vuorovaikutusta (Kvale, 1996).

Ruusuvuori (2010) kuvaa haastattelua vallan ja kontrollin ilmentämänä institutionaalisenä tilanteena, jossa osapuolet rakentavat yhdessä tilanteeseen vaadittavat kysyjän ja vastaajan puhujaroolit. Gubrium ja Holstein (2001) taas kuvaavat haastattelutilannetta epäsymmetrisenä tiedon kysymiseen ja vastaamiseen rakentuneena kohtaamisena, jossa osapuolet ovat ikään kuin rooleihinsa kiinnitettyjä. Tiittula ja Ruusuvuori (2005) huomauttavat kuitenkin, että rooleissa voi olla kiinnittyneisyyden lisäksi poikkeamia, koska toiminta suuntautuu koko ajan samoihin rooleihin. Fontana (2001) puolestaan näkee haastattelutilanteen roolirajat jo lähtökohtaisesti häilyvinä pitäen haastattelua enemmänkin haastattelijan ja haastateltavan neuvottelutilanteena, jossa kumpikin osapuoli osallistuu tiedon tuottamiseen. Haastattelijan rooli voi myös korostua haastatteluissa eri tavoin. Pietilä (2010) esimerkiksi mainitsee yksilöhaastattelussa haastattelijan roolin painottuvan kysymysten asettelijana ja vuorovaikutuksen ohjaajana suuremmaksi kuin ryhmähaastattelussa, jossa ryhmä itsessään säätelee haastattelutilanteen vuorovaikutusta.

Haastattelua voidaan tarkastella myös vuorovaikutusprosessina, jossa puheen lisäksi molemmat keskustelijat havaitsevat koko ajan käymäänsä vuorovaikutusta (Ruusuvuori, 2010; Tiittula & Ruusuvuori, 2005). Tästä vuorovaikutustapahtumasta seuraa keskustelijoiden havainnoista johdettuja tulkintoja, jotka taas pohjustavat seuraavaa havaittavaa toimintaa vuorovaikutuksessa. Tällöin vuorovaikutustilannetta ohjaa kielellisen toiminnan lisäksi myös ei-kielellinen toiminta, esimerkiksi kinesiikan ja proksemiikan havainnoinnilla haastattelija saa lisää tietoa haastateltavan viestintäkäyttäytymisestä. Ei-

kielellisten vihjeiden tulkintaa on myös tunnistaa jonkin asian epäröinti tai mainitsematta jättäminen, millä voi olla koko haastatteluprosessille suurta merkitystä. Haastattelu määrittyykin usein osapuolten omaan sosiaaliseen maailmankuvaan yhdistyvien näkemysten keskinäisenä ja vastavuoroisena vuorovaikutuksena (Kvale, 1996; Herzog, 2012).

Haastattelu lepää haastattelijan harteilla siinä mielessä, että ymmärtääkseen haastateltavaa, haastattelijan tulee päästä haastateltavan maailmaan (Patton, 1991, 279) ja rohkaista häntä vapaaseen ja rentoon puhumiseen kokemuksistaan (Lindlof, 1995, 163). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 4) kuvaavat haastattelua sanan etymologiasta juontaen ”kahden henkilön sosiaaliseksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa haastateltava saa kuvan, joskin epätäydellisen, vastapuolen elämysmaailmasta ja hänen ajatuksistaan”. Lapsen haastattelun elämyskuvaa haetaan usein tutkimuskirjallisuudessa lapsen maailmaan sisään pääsemisen termein kuvailtuna ja samalla esitetään usein aiheellinen epäily siitä, voiko aikuinen sinne edes päästä.

Lapsen maailmaan sisään pääsemisellä viitataan aikuisen ja lapsen lähtökohtaisesti erilaiseen kulttuuriin (Davis, 1998), minkä ymmärtäminen on edellytyksenä lapsen kokemusten merkitysten tutkimiselle esimerkiksi haastattelussa (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2011; Ritala-Koskinen, 2001). Alasuutari (2005) muistuttaa, että lapselle aikuinen määrittyy aina ensisijaisesti aikuisena, joka on lapselle aina erilainen kuin lapsi itse. Lapset, kuten aikuisetkin, ovat myös yksilöitä eroten toisistaan esimerkiksi persoonaltaan, kyvyiltään tai iältään (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Kulttuurien erilaisuuden vuoksi haastattelijalla tarvitsee refleksiivistä havainointia lapsen tunteiden huomioimiseen, koska ei ole olemassa valmista käsikirjaa tutkijan rooliin tai tutkimustapaan lasten kokemusten tutkimiseen (Davis, 1998). Kvale (1996, 125) puhuu tässä yhteydessä haastattelijan tarvitsemasta empaattisuudesta kuvaten haastattelijaa tutkimusinstrumentiksi, välineelliseksi tutkimukseen vaikuttajaksi.

Kahden kulttuurin erilaisuus ilmenee haastattelussa myös aikuisen ja lapsen ikään perustuvana valtaepätasapainona, joka tuo metodologisia haasteita haastatteluun (Alasuutari, 2005; Eder & Fingerson, 2002; Helavirta, 2007; Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010; Pakkanen, 2006; Ritala-Koskinen, 2001). Kvalen (1996) mukaan haastattelijalla on ikäerostakin huolimatta valtarooli määrittää ja hallita

haastattelutilannetta. Tämä ilmenee esimerkiksi haastattelijan valitsemassa aiheessa tai haastattelun aloittamiseen tai lopettamiseen liittyvissä asioissa. Ikäeroon paikantuva valta kuitenkin korostaa haastattelijan valta-asemaa entisestään ja asettaa aikuisen asemaan, jossa hän on myös ainoa haastattelutilanteen täysi-ikäinen. Lähtökohtaisesti aikuinen on kuitenkin lapselle haastatteluun pyytäjänä, esitettävien kysymysten laatijana ja myös lapsen vastausten tulkitsijana. Lapselle valta-asetelma on ennestään tuttu kohtaaminen aikuisen kanssa – olla käskyjä vastaanottavassa roolissa (Eder & Fingerson, 2002). Valta-asetelmaan vaikuttaa myös haastattelijan vieraus riippuen esimerkiksi siitä, onko lapsella aikaisempia kokemuksia keskusteluista aikuisen kanssa (Helavirta, 2007).

Valtaepätasapainon vähentämiseksi Alasuutari (2005) pitää tärkeänä haastateltavan lapsen kuuntelemista ja kielellistä tavoittamista, millä hän tarkoittaa haastattelijan oman puheen kielellistä mukauttamista lapsen puheeseen sopivaksi. Haastattelutilanne on kuitenkin aikuisen ja lapsen ainutkertainen kielellisen kohtaamisen konteksti. Kielellisen tavoitettavuuden lisäksi kuuntelemisessa ylipäättään korostuvat myös monet haastattelun merkityksiä rakentavat tekijät, kuten haastateltavan äänen- ja sananpainojen ymmärtäminen ja niiden tulkitseminen (Talmage, 2012). Aktiivinen kuunteleminen edellyttää haastattelijalta haastateltavan puheen keskeisen sisällön hahmottamista ja sen suhteuttamista tutkimusaiheeseen ja -kysymyksiin sekä reagointia mahdollisiin merkityksellisiin puheen oheisviittauksiin. Haastattelijan aktiivinen kuunteleminen voi näyttäytyä tällöin vastausten selventämisenä, vaihtoehtoisten tulkintojen tarjoamisena tai haastattelussa esiin tulevien merkityksellisten asioiden tukemisena.

Talmage (2012) puhuu aktiivisesta kuuntelemisesta prosessina, jossa merkityksellisinä suodattimina toimivat haastattelija, hänen ideologiansa sekä jaetun yhteisen kokemuksen määrä. Kuuntelemisen prosessissa on relevanttia selvittää, mitä haastateltava tarkalleen tarkoittaa vastauksellaan ja tuoda kysymyksissä selkeästi esiin tutkimusaiheelle relevantit asiat. Talmagen (2012) mukaan haastattelija luo persoonallaan, kokemuksillaan, uskomuksillaan ja arvomaailmallaan perusteet haastattelulle ja reflektoi sitä, miten kuulla haastateltavaa. Kuuntelemiseen vaikuttavat myös kulttuuriset artefaktit, jotka muovaavat haastattelijan sosiaalista maailmankuvaa. Lisäksi on huomionarvoista, että kuunteleminen itsessään sisältää jo kuultavan aineksen valikoivaa jaottelua.

Lillrank (2012) niinikään tuo esiin haastattelijan refleктоivaa kuuntelemista aktiivisessa haastattelussa nimittäen sitä mentaalisen tilan luomiseksi haastateltavalle. Jotta lapsi ylipäättään haluaa kertoa asioistaan haastattelijalle, haastattelutilanteessa edellytetään avointa vuorovaikutusta ja yhteistyötä lapsen luottamuksen saavuttamiseksi (mm. Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2011). Ritala-Koskinen (2001) korostaa, että haastattelusuhteeseen vaikuttaa erityisesti haastattelijan taito haastatella lasta, joka perustuu paitsi haastattelijan persoonaan ja tyyliin, myös siihen, että lapsi ymmärretään laajemminkin kuin puheen tuottajana, mikä näkyy esimerkiksi joustavina haastattelukysymysten muotoiluina, vastaustilan antamisena tai luovina haastattelutilan tai -paikan valintoina.

Aikuisen näkökulmasta lapsen haastattelussa tuottamia vastauksia voidaan kuvata hypähteleviksi, irrelatiivisiksi ja epäloogisiksi, mikä on kuitenkin lapselle ominainen tapa tuottaa puhetta (esim. Helavirta, 2007, 633). Puheesta voivat puuttua esimerkiksi aikuisten puheelle tyypilliset aasinsillat ja kohteliaat välihuomautukset, lisäksi Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan vastaukset voivat olla lyhyitä ja pinnallisia. Pietilä (2010) ja Ritala-Koskinen (2001) tosin huomauttavat, että aikuistenkin haastattelupuheesta voi löytyä ristiriitaisuuksia ja epäyhtenäisyyksiä.

Haastattelua ohjaa puheen lisäksi myös keholliset liikkeet (Koro-Ljungberg, 2008), ja etenkin lapsi voi tarvita haastattelussa tilaa liikehdintään (Helavirta 2007; Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2011). Helavirta (2007) on erityisesti pohtinut liikkeen merkitystä lapsen haastattelussa ja toteaa, että liikehdintää voidaan pitää lapselle ominaisena käyttäytymisenä, joka voi liittyä toisaalta kontekstin mahdollistamaan tilaan tai toisaalta se voi olla lapsen tapa viestittää haastattelussaan vaikeaksi kokemiaan asioita, joita hän ei pysty kielellisesti ilmaisemaan. Kognitiivisesta näkökulmasta lapsen liikehdintä voi olla merkinä myös lapselle itselleen tärkeästä tiedontuottamistavasta, jota hän nimenomaan tarvitsee omien kokemustensa jäsentämiseen. Tällöin liikkeiden voidaan tulkita enteilevän jopa onnistuneempaa haastattelua. Eskonen (2005) myös puhuu lapsen ei-kielelliseen viestintään tukeutuvasta kerronnasta, joka kiinnittyy usein tunteiden ilmaisuun silloin kun kielellinen ilmaisu tuntuu lapsesta vaikealta. Tällöin esimerkiksi piirtäminen, liikkuminen, tai koskettaminen voivat jopa helpottaa lasta tiedon tuottamisessa. Kertoessaan tunteikkaista kokemuksistaan lapset eivät jaa tunteenpurkauksia aikuisen kanssa samalla

tavoin kuin aikuiset jakavat tunnetiloja toisten aikuisten kanssa, mutta lapset voivat purkaa tunnereaktioitaan haastattelun jälkeen esimerkiksi riehumalla.

Lapsen haastattelusta on siis erotettavissa erityispiirteitä, jotka voivat liittyä joko aikuisen taitoon haastattelijana tai lapsen aikuisesta erilaiseen ajattelu- ja tiedontuottamistapaan. Tiedontuottamistapojen rinnastaminen toisiinsa on kuitenkin ongelmallista riippuen siitä, miten haastattelemalla kerättyä lapsen tietoa ymmärretään (Pakkanen, 2006; Ritala-Koskinen 2001). Tiedon ymmärtäminen edellyttää oikeaa asennoitumista, kunnioitusta ja läsnäoloa asettua alttiiksi tulkinnalliselle vuorovaikutuskentälle, oli sitten haastateltavana hiljainen aikuinen tai puhelias lapsi tai päinvastoin. Aikuinenkin voi olla haastateltavana hyvin monitahoinen, peittelevä tai vaikeaselkoinen, ja lapselle on taas valtaepätasapainon vuoksi tyypillistä aikuista miellyttävät vastaukset. Lapsi on siis haastateltavana erilainen, mutta erilaisuus koskee kaikkia ihmisiä.

3.3 Haastattelu sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä

Käytän tutkielmani viitekehyksenä sosiaalista konstruktionismia lähestyen haastattelun vuorovaikutusta interpersonaalisen viestinnän sosiaalisista lähtökohdista, jolloin tiedon ja todellisuuden epistemologia rakentuvat sosiaalisesti. Käsitän tutkielmassani haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisenä toimintana, jossa haastattelijä ja haastateltava ovat yhteisessä, jaetussa sosiaalisessa tiedontuottamisprosessissa. Tällöin tulkiten haastatteluissa käydyt vuoropuhelut sellaisina sosiaalisina puhetapoina, joiden merkitykset nousevat siitä, mitä ja miten haastateltavat lapset puhuvat minulle vertaissuhteista ja miten minä aikuisena haastattelijana reagoin heidän antamiin vastauksiin. Kiinnostukseni on siis siihen, millaisia puheenvuoroja välillemme rakentuu ja millaisia merkityksiä ja tulkintoja niistä haastattelutilanteessa yhteisesti jaamme.

Sosiaalisen konstruktionismin kehystämää haastattelua voidaan kuvata siihen osallistuvien osapuolten keskinäisenä dialogina ja aktiivisena tiedonvaihtona, minkä seurauksena tutkimustieto rakentuu haastattelijan ja haastateltavan yhteisestä toiminnasta yhteisessä sosiokulttuurisessa ja -poliittisessa prosessissa (Koro-Ljungberg 2008; Nikander, 2012; Rapley, 2001). Tällöin kysyjä-vastaaaja -haastattelumallin sijaan puhutaan aktiivisesta haastattelusta, jossa sekä haastattelijaa että haastateltavaa pidetään aktiivisinä tietäjinä

molempien osapuolten ollessa vastuullisesti sidoksissa koko tiedontuottamisprosessiin (Holstein ja Gubrium, 1995; Silverman 2007; Tracy & Robles, 2010). Tällainen haastattelu näyttää dynaamisena vuorovaikutustilanteena, jossa haastateltavan vastaukset eivät ole vain tiedollista kysymyksiin vastaamista vaan osa tilanteessa jaettua yhteistä kokemusta ja siinä syntyviä merkityksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2002) puolestaan puhuvat aktiivisesta dialogiin perustuvasta haastattelusta, missä tutkija on kokemuksellisesti osallistuvana ja osallisena. Haastattelussa jaettu yhteinen dialoginen kokemus on ihmisten välistä aitoa vuorovaikutuskohtaamista, missä molemmat osapuolet muokkaavat maailmaa antaen sille omia merkityksiä. Dialogissa merkityksiä tulkitaan koko ajan ja haastattelun vuorovaikutus näyttää eräänlaisena neuvotteluareenana erilaisille oletuksille, rooliodotuksille ja maailmankuvien kohtaamisille (Holstein & Gubrium, 1995; Koro-Ljungberg, 2008).

Haastattelussa eri maailmankuvat kohtaavat, jolloin toisen näkökulman konstruoidut havainnot todellisuudesta ovat aina rajoittuneita ja osittaisia havaintoja, jopa illuusioita (Koro-Ljungberg, 2008). Foster ja Bochner (2008) toteavat vuorovaikutuksen epistemologiaa painottaen, että puhumisen, kuuntelemisen ja tulkitsemisen käytännöt ovat aina suhteessa omaan maailmankuvaamme. Sen sijaan, että kieli ymmärrettäisiin vain välineellisenä työkaluna jo olemassa olevan ontologisen maailman ymmärtämiseen, kielellisiä resursseja ja vuorovaikutusta ja niistä esiin tulevia merkityksiä tulisi tarkastella aina vain osittaisina havaintoina ja tilanteista riippuvaisina merkityksinä. Pearce (2007) kuvaa paradigmalla samaa maailmankuvaa jakavia sosiaalisia ryhmiä, joiden jäsenillä on yhteneväiset odotukset ja jaetut käsitykset asioista, jolloin myös ryhmään sitoutuneisuus ja vuorovaikutus yhdistävät ryhmän jäseniä käyttäytymään paradigman mukaisesti.

Searle (1995) selventää maailmankuvan rakentumista objektiivisuuden suhteella subjektiivisuuteen. Epistemologisesti eritellen subjektiivisuuden totuus riippuu ihmisen käsityksistä, asenteista ja tunteista, kun taas objektiivisuudessa totuus luokitellaan yksiselitteisesti faktaksi. Ontologisesti katsottuna objektiivinen ja subjektiivinen kuvaavat niitä olemassaolon tapoja, jotka voivat sisältää molempia olemassaolon muotoja, esimerkiksi jokin voi olla ontologisesti objektiivinen tosiasioihin perustuva asia, mistä voidaan epistemologisesti silti muodostaa subjektiivisia kannanottoja.

Tutkielmassani kyseenalaistan realismin perusajatuksen tarkkaan ja objektiiviseen tietoon perustuvasta todellisuuden havaitsemisesta ja käsitän tutkimustiedon rakentuvan sen sijaan

prosessimaisena yhteistuotoksena itseni ja haastattemieni lasten välillä. Tämä tiedonrakenne edellyttää minulta tutkijana sellaisen aktiivisen näkökulman valintaa, joka perustuu omiin kokemuksiini tiedollisesta suhteestani maailmaan sekä niille antamistani merkityksenannoista tutkittaville asioilleni, joita tulkitseen omasta tutkijan ja haastattelijan positioistani. Kuten Burr (2003, 152) mainitsee, tiedon rakentaminen ei voi alkaa tyhjiöstä tai jostain jo rakenteellisesti olemassaolevasta tiedosta, vaan tutkijan omat oletukset ohjaavat esimerkiksi jo haastattelun kysymystenasettelua siitä, mitä ja miten kysytään tai miten vuorovaikutus oletetusti etenee haastattelun kuluessa. Pearcen (2007) mukaan tiedon epistemologia ei voi olla tiedossa ennen kuin todellisuus on koettu. Ihminen on aina siis ensisijaisesti vuorovaikutuksessa ympäröivään maailmaansa luoden samalla omaa sosiaalista todellisuuttaan. Täten kyse ei ole epistemologisesti siitä, mitä tietää vaan mitä yhdessä voidaan tietää tiedon saavuttamiseksi.

Perinteisen epistemologian painottaessa siis tiedon objektiivista totuutta, sosiaalinen konstruktionismi tarkastelee maailman rakentumista kielellisesti, kontekstuaalisesti ja aina suhteessa johonkin (esim. Burr, 2003; Elder-Vass, 2012). Puhujalla on aktiivinen vuorovaikutussuhde kuulijaansa, mistä seuraa, että tieto ei voi olla yksittäinen, ennalta-arvattava totuus vaan se rakentuu aina sosiaalisten toimijoidensa, puhujan ja kuulijan välille. Tiedon ja todellisuuden rakenteet kehittyvät myös ihmisen omaksuman kulttuurin tai yhteisön ympäröimänä joko tietoisesti tai tiedostamatta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), ja kaikki omaksuttu tieto on täten ihmisen oman elinaikansa artefakteja tietystä eletystä ajanjaksosta tietyssä kulttuurissa (Burr, 2003). Tästä seuraa, että tieto ja sen merkitys muuttuvat koko ajan.

Alun perin sosiaalisen konstruktionismin syntysijat juontavat Bergerin ja Luckmannin käsityksiin tiedon sosiologisesta rakentumisesta sekä 1960-70-luvuilla niin sanotun kielellisen käänteän vaikutuksesta tieteelliseen tutkimukseen (Burr, 2003, 12). Berger ja Luckmann (1966) loivat tällöin sosiaalisen konstruktion käsitteen kuvaamaan ihmisen sosiaalisen todellisuuden rakentumista kielellisessä vuorovaikutuksessa, jossa ei ole absoluuttista ja staattista totuutta vaan ihmisten keskinäisiä, sosiaalisissa suhteissa alati muuttuvia konstruoituvia selitystapoja ja kertomuksia. Kielen käytöllä ymmärrettiin olevan laajempaa potentiaalia kuin vain asioiden kuvaamista ja sillä välitetyn tiedon nähtiin lisäksi rakentuvan ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa historia- ja kulttuurisidonnaisesti. Yksilön ja yhteisön suhde ymmärrettiin toisistaan riippuvaiseksi dialektiseksi prosessiksi

siten, että vaikka ihminen luo omalla toiminnallaan omaa sosiaalista maailmaansa, hän eittämättä ei voi välttyä reagoimasta samalla muodostuvaan sosiaaliseen todellisuuteensa (Burr, 2003).

Berger ja Luckmann (1966) analysoivat tätä kiertokulkua ulkoistamisen, objektivoinnin ja sisäistämisen käsitteiden avulla. Ihminen luo kielellisesti asioille ja esineille symbolisia merkityksiä, joiden avulla hän kykenee ulkoistamaan omia kokemuksiaan toisille ihmisille. Muodostuneissa merkityksissä sanat ja eleet toimivat objektivointeina sille, että merkityksiä voidaan ylipäättään ilmaista ja ulkoistaa. Internalisaatiossa lapsi omaksuu yhteisönsä kielen ja sosialisoituu omaan kulttuuriinsa siirtäen konstruoituja merkityksiä myös seuraavalle sukupolvelle. Ihmisen objektiivinen todellisuus perustuu aina edellisten sukupolvien rakentamaan todellisuuteen. Näin muodostuu yhdenlainen kuvaus yksilön ja yhteisön suhteesta symbolisten merkkien muodostamassa sosiaalisten rakenteiden kehässä.

Sosiaalista konstruktionismia on luonnehdittu eri lähestymistapoja kokoavaksi teoreettiseksi orientaatioksi, sillä sen teoreettis-metodologinen viitekehys on laaja ja monia näkökulmia yhdistävä, mistä seuraa, että sille ei löydy kaiken kattavaa määritelmää vaan lähinnä sille tunnistettavia tai siihen yhdistettäviä piirteitä (Burr, 2003). Paitsi sosiologiasta, se on saanut vaikutteita monilta tieteenaloilta, kuten psykologiasta, sosiaalipsykologiasta, filosofiasta ja kielitieteistä. Täten sen teoriaa ja tutkimusta voidaan toteuttaa ja soveltaa monin eri tavoin. Burr (2003) erittelee toisistaan kielen mikro- ja makrorakenteita vuorovaikutuksessa tutkivan sosiaalisen konstruktionismin, jolla hän tarkoittaa kielen suhdetta sen ympärillä oleviin sosiaalisiin rakenteisiin, suhteisiin sekä institutionaalisiin käytäntöihin. Ensin mainittu liittyy kiinteästi ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen diskursseihin ja jälkimmäinen liittyy tutkimuksiin vallasta. Molempia lähestymistapoja voidaan käyttää erikseen tai yhdessä diskurssianalyttisissä tutkimuksissa.

3.4 Merkitysten rakentuminen vuorovaikutuksessa

Eri tutkimustraditiot käsitteellistävät merkityksiä eri tavoin, mutta niitä kaikkia yhdistää merkitysten ymmärtäminen jonkin sosiaalisen järjestelmän ominaisuutena (Siljander & Karjalainen, 1993). Merkitykset antavat toiminnalle sellaisen rakenteen, jonka kautta sen ymmärtäminen tulee mahdolliseksi, esimerkiksi sosiaalisen todellisuuden merkityssuhteet tulevat ymmärretyiksi tarkastelemalla niihin liittyviä säännönmukaisuuksia.

Sosiaalinen todellisuus on täynnä tiedostettuja ja tiedostamattomia merkityksiä, joiden väliset yhteydet eivät välity toisiinsa ilman niihin kuuluvien asioiden suhteuttamista tai erottamista (Moilanen & Räihä, 2001; Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016). Asioilla tai esineillä ei siis itsessään ole merkityksiä vaan merkitysten liittyminen toisiinsa muodostaa asioille merkitysrakenteita, jotka nivoutuvat toisiinsa merkitysverkostoksi. Aineelliset ja käsitteelliset asiat kietoutuvat yhteen erilaisilla merkityssysteemeillä, jotka rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016). Päiväkodissa esimerkiksi lasten vertaissuhteissa toimimisen tavat merkityksellistyvät ja rakentuvat sen toimintaan liittyvissä sosiaalisissa käytännöissä.

Sosiaalisessa konstruktionismissa kieli on keskeinen konstruoinnin väline ja edellytyksenä kaikelle ajattelulle (Burr, 2003). Tällöin kielelle muodostuu aktiivinen rooli, joka sekä suuntaa ihmisen toimintaa että antaa sille merkityksiä. Kielen käytöllä ihminen yhtäältä aktiivisesti kuvaa, järjestää, konstruoi ja muuntaa sosiaalista todellisuutta, mutta samanaikaisesti myös ilmaisee tai väittää jotain, millä on vaikutusta tai seurausta myös hänen oman todellisuutensa rakentumiseen (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016). Täten kieli mahdollistaa erilaisia ilmaisuja, joista tehdään erilaisia lausumia ja jotka tuottavat erilaisia tulkintoja. Kielen käytöllä voidaan todeta olevan aina myös seurauksia – tilannekohtaisia seurauksia, jotka voivat aktivoitua tietoisesti tai tiedostamatta vuorovaikutussuhteissa sekä laajempia ideologisia seurauksia, jotka liittyvät esimerkiksi alistussuhteisiin vallan ilmentyminä.

Kielen käyttö on antanut ihmisille maailmassa sosiaalisen olemassaolon etuaseman (Mercer, 2000). Tällä viitataan ihmislajin kielelliseen ainutlaatuisuuteen siinä, että ihminen kykenee kielelliseen yhteistyöhön ja analyttiseen konstruointiin muiden ihmisten kanssa ja pystyy edelleen jakamaan hyödylliseksi luokittelemaansa tietoa, mikä vielä entisestään kehittää ihmisen ajattelua ja kielenkäyttöä. Mercerin (2000, 9) sanoin ”dialogi stimuloi ajattelua tavoilla, johon ei-interaktiivinen vuorovaikutus ei pysty”. Ihmiset käyttävät kieltään sanojen yhteisten merkitysten ja jopa uusien merkitysten rakentamiseen sekä kokemustensa keskinäiseen vaihtoon. Jokaisessa vuorovaikutustilanteessa osallistutaan ikään kuin yhteiseen yritykseen tavoitteena ymmärtää toista ja samalla käydään neuvottelua sanojen merkityksistä.

Merkityksiä voidaan tarkastella vuorovaikutusosapuolten välisten viestien merkityksenantoina, jolloin niitä käsitellään tiedon välittämisen, ymmärtämisen ja tulkinnan näkökulmasta (Moilanen & Räihä, 2001). Tällöin yksittäisten merkityksenantojen suhteuttaminen toisiinsa edellyttää sekä merkitysten ymmärrystä että siitä tehtyä tulkintaa. Merkitykset ovat kontekstiriippuvaisia, jolloin usein arkipäivän kokemukset vuorovaikutustilanteistakin tulevat ymmärretyiksi vasta ihmistä ympäröivän yhteisön tai kulttuurin yhteisellä kielellä vahvistettujen merkityksenantojen seurauksena (Burr, 2003). Ihminen on ikään kuin yhteisönsä sosiaalisen todellisuuden rakentama luomus.

Kontekstit voivat myös näyttäytyä hyvin erilaisina riippuen vuorovaikutusosapuolten maailmankatsomuksesta ja siihen sisältyvästä tiedosta ja sen luonteesta (Leeds-Hurwitz, 1989). Puhujat voivat myös tietoisesti rakentaa kielellään lausumiinsa ristiriitaisia jännitteitä tai jännitteet voivat aktualisoitua itse vuorovaikutustilanteessa. Virhetulkinnat voivat rasittaa vuorovaikutuksessa rakentuvien merkitysten tulkintaa. Tästä seuraa, että merkitysten ymmärtäminen on aina monitulkintaista, koska se pohjaa yhtäältä sekä henkilökohtaisiin merkityksenantoihin että toisaalta myös ihmistä ympäröivän yhteisön ja kulttuurin säätelemiin toimintatapoihin.

Tracyn (2002) mukaan vuorovaikutuksessa osallistutaan merkitysten rakentumisen lisäksi myös identiteettityöhön. Hänen mukaansa puheessa esiintyvä pienin sosiaalinen merkitysyksikkö on ilmaus, josta on erotettavissa kaksi merkitystasoa: sisällöllinen (engl. content) ja vuorovaikutuksellinen merkitystaso (engl. interactional meaning). Lisäksi kolmas merkityksenantoihin liittyvä taso liittyy puhujiin ja identiteettityöhön (engl. identity-work). Sisällöllinen merkitystaso sisältää sanojen konventionaaliset merkitykset, kun taas vuorovaikutuksellinen merkitystaso on aina kontekstistaan riippuvainen. Täten ilmauksen vuorovaikutukselliset merkitykset muodostuvat aina monikerroksisesti viestin sisällön suhteesta kontekstiinsa ja ovat kaikkien vuorovaikutukseen osallistujien muokattavissa.

Vuorovaikutuksen monikerroksiset merkityksenantoihin liittyvät tasot pitävät sisällään paitsi puheakteja, jotka selittävät lähtökohtaisesti ilmausten tarkoituksiperiä, esimerkiksi haastattelutiedon jakamiseen tai kysymyksen esittämiseen tai itse haastattelutilanteeseen liittyviin konventioihin liittyen (Tracy, 2002). Haastatteluun osallistuvat myös modifioivat

ja määrittelevät haastattelutilannetta koko ajan omilla puhetavoillaan. Täten haastattelut muodostuvat aina erilaisiksi, vaikka haastatteliija ja konteksti pysyisivät samoina. Kulloisenkin haastateltavan lapsen vuorovaikutuksesta on täten erotettavissa sekä lapsen käyttämien puheaktien sisällöllinen merkitystaso että myös haastatteluvuorovaikutuksessa samanaikaisesti rakentuva vuorovaikutuksellinen merkitystaso. Lisäksi lasten puheaktit saavat haastattelussa merkityksenantoja institutionaalisesta vuorovaikutuksesta haastattelun konventioihin ja päiväkotikontekstiin liittyen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani lähtökohtana on lasten kokemusten esiin tuominen haastattelemalla heitä, jotta he tulevat kuulluksi heidän vertaissuhteita koskevissa asioissa. Täten tutkimuksessani korostuu lapsinäkökulmaisuus sekä ymmärrys lapsista yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen käsittein aktiivisina toimijoina, joilla on näkemyksiä heitä koskevista asioista ja myös oikeus osallistua heitä koskeviin tutkimuksiin.

Vertaissuhteita koskeva leikkitoiminta on lapsille keskeistä toimintaa päiväkodissa. Tutkielmassani tarkastelen esikoululaisten vertaissuhteille antamia merkityksiä päiväkodin leikkitoiminnassa. Lisäksi, koska lasten haastatteluvuorovaikutusta ei ole tutkittu lapsinäkökulmaisesti sekä diskurssianalyttisesti puheviestinnän tietenalalla, tutkielmani tavoitteena on myös identifoida lapsen haastatteluvuorovaikutuksessa esiintyviä diskursiivisia selontekoja. Täten kiinnostukseni tutkielmassani jakaantuu kahteen tarkasteltavaan osaan: esikoululaisten vertaissuhteille antamiin merkityksiin sekä haastattelun vuorovaikutusprosesseissa rakentuviin selontekoihin. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia merkityksiä esikoululaiset antavat päiväkodin vertaissuhteille?
Esikoululaisten toiminta päiväkodissa sisältää paljon leikkitoimintaa, jossa vertaiset ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa.
2. Millaisia diskursiivisia selontekoja on identifioitavissa esikoululaisen haastatteluvuorovaikutuksessa?
Kielellisten selontekojen välityksellä voidaan tarkastella haastattelutilanteen sosiaalista todellisuutta ja samalla luoda sitä.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on sosiaalisessa konstruktionismissa, jossa haastateltava lapsi nähdään aktiivisena, sosiaalisena toimijana tutkimustiedon tuottamisessa. Aineistoanalyysissä vertaissuhteita koskevien merkitysten tunnistamisessa käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, minkä jälkeen tulkiten esikoululaisten haastatteluvuorovaikutuksessa tuotettuja vertaissuhdekuvauksia diskurssianalyttisesti.

4.2 Aineistonkeruu

Keräsin haastatteluaineiston yhdessä pääkaupunkiseudun päiväkodissa touko- ja kesäkuun aikana vuonna 2013. Ennen varsinaista aineistonkeruuta käytin ei-osallistuvaa havainnointia lasten yleiseen havainnointiin päiväkodissa. Tällaista avointa suoraa havainnointia voidaan käyttää myös silloin, kun havainnoitavat tietävät heitä havainnoitavan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Grönfors (2001) esittää, että havainnointi lisää tiedon ymmärtämistä kontekstisidonnaisena menetelmänä ja mainitsee päiväkodin rutiineihin perustuvan toiminnan hyväksi havainnoinnin kohteeksi.

Varsinaisena aineistonkeruumenetelmänä käytin haastattelua, jonka avulla esimerkiksi Kvalen (1996) mukaan voidaan kuvata ja ymmärtää tutkittavien kokemusmaailmaa ja heidän suhdettaan siihen. Lisäksi haastattelu mahdollistaa interpersonaalisen dynamiikan tarkastelun haastatteluvuorovaikutuksessa. Haastattelumenetelmänä käytin teemahaastattelua, jossa keskeisten teemojen ympärille kootaan haastattelurunko käsiteltävistä asioista (Mt. 1996). Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan haastattelurungon avulla saadaan tiivistettyä käsiteltäviä asioita piirteiksi tai teemoiksi. Teemahaastattelua voidaan pitää kohdennettuna haastatteluna, jossa tutkimus kohdistuu esimerkiksi yksilön kokemuksiin, ajatuksiin tai tunteisiin ja niiden merkityksenantoihin. Tällöin haastattelu etenee teemoittain väljästi, joka tuo hyvin tutkittavien äänet kuuluviin. Haastattelurunko koostui vertaissuhteiden piirteitä kartoittavista teemoista käsitellen muun muassa leikkeihin osallistumista, valtaan ja kontrolliin liittyviä asioita, supportiiviseen viestintään, kiusaamiseen ja konflikteihin liittyviä asioita (liite 2).

Haastatteluaineisto käsitti 20 päiväkodin esiopetusryhmään kuuluvaa lapsen haastattelua, joista tyttöjen haastatteluja oli 10 ja poikien haastatteluja oli 10. Haastattelujen kesto vaihteli siten, että lyhin haastattelu kesti 6,44 minuuttia ja pisin 19,18 minuuttia. Keskimääräinen haastattelu-aika oli noin 12 minuuttia. Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat arvioineet esikoulaisen haastatteluja noin 15-20 minuutin pituisiksi. Haastateltavista valtaosa puhui suomea äidinkielenään, ja neljällä haastatelluista oli äidinkieli jokin muu kuin suomi.

Tallensin haastattelut digitaalisella sanelukoneella heti aineistonkeruun jälkeen. Digitaalinen sanelukone tallensi automaattisesti jokaisen haastattelun juoksevilla tunnistekoodilla. Aineistossa esiintyvät lasten nimet on muutettu tunnistamattomiksi. Seuraavassa esimerkki ensimmäisen haastattelun (WS320033) aineiston käsittelyyn liittyvistä tunnistetiedoista:

1 Tyttö	24.5. 2013 Versta
12,49 Haastattelu	B ¼ WS320033

Tunnistetiedoista on luettavissa, että kyseessä on ensimmäinen tutkimushaastattelu, jossa haastateltavan sukupuoli on ollut tyttö ja haastattelu on kestänyt 12,49 minuuttia. Tunnistetiedoista ilmenee myös haastattelupäivämäärä ja -paikka päiväkodin sisätiloissa. B 1/4 kertoo haastattelun tallennettua paikkatunnistetta digitaalisessa sanelukoneessa ja tarkoittaa haastattelun löytyvän B-kansiosta ja olevan ensimmäinen haastattelu kansiossa olevista neljästä muusta haastattelusta.

Haastattelupaikkoina päiväkodin sisätiloissa olivat versta, liikunta- ja painisali. Yksi haastattelu tapahtui henkilökunnan kahvihuoneessa ja yksi haastattelu samassa rakennuksessa toimivien pienempien lasten ruokailutilassa. Kaikissa haastatteluissa olin kahden kulloisenkin haastateltavan lapsen kanssa joko pöydän ääressä vierekkäin tai lattialla istuen tai maaten. Haastattelun ajankohdat sijoittuivat päiväkodin aikuisten kanssa yhteistyössä sovittuihin päiväkotitoiminnan ohjelmaan sopiviin hetkiin ennen ruokailua tai sen jälkeen.

Aloitin haastatteluaineiston litteroin heti aineistonkeruun jälkeen. Haastatteluaineiston laajuudeksi muodostui 120 litteroitua sivua. Litteroin mahdollisimman tarkasti myös haastattelutilanteissa ilmentynyttä kielellistä ja ei-kielellistä vuorovaikutusta liittyen esimerkiksi puuskahtuksiin, naurahduksiin, haukotuksiin, intonaatioihin, sanojen välisiin taukoihin ja painotuksiin, toistoihin ja sävyeroihin. Litteroin myös poikkeavat tilanteet ja niiden mahdolliset vaikutukset haastattelun kulkuun, esimerkiksi kaksi haastattelua keskeytyi hetkeksi, kun huoneeseen ilmaantui yllättäen ylimääräinen aikuinen tai lapsi ja kahden muun lapsen haastattelut muuttuivat käytävältä kuuluneen huudahduksen jälkeen. Litteroin aineistoa keskusteluanalyysille ominaisella tavalla vuorovaikutukseen keskittyen (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, 140), mutta en kuitenkaan pyrkinyt samanlaiseen eksaktiin

tarkkuuteen kaikilta osin vaan käytin lähinnä siihen suuntautuvaa litterointitapaa. Tutkimuksissa litterointitarkkuutta voikin varioida tutkimuksen tavoitteesta riippuen eli hyödyntää siten, miten se palvelee omaa tutkimusta (esim. Eskola, 2001; Vilkki, 2005).

4.3 Analyysin toteutus

Aineisto jakautuu tutkielmassani kahteen osioon, joista ensimmäisessä osiossa tarkastelen lasten kuvaamia vertaissuhteita ja niistä tunnistuvia merkityksiä ja toisessa osiossa tarkastelen aineistoa siten, miten lasten vertaissuhteisiin liittyvä tutkimustieto rakentuu aineistossani haastatteluvuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusprosessien esiin tuomisella pyrin identifioimaan lasten tuottamia selontekoja haastatteluvuorovaikutuksessa.

Kuten Eskola (2001) mainitsee, aineiston analysointi ja tulkinta ovat tutkijan omassa päättelyssä ja hänen valitsemissaan menetelmissä. Jaoin aineistoonalyysin toteutuksen tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä käytin metodologisena työkaluna fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen perustuvaa aineistolähtöistä sisällönanalyysimallia, jossa aineistosta poimitaan erityisesti tutkimuskysymyksiin oleellisesti viittaavaa materiaalia, mistä on mahdollista hahmottaa esimerkiksi samankaltaisuuksia korostavia merkityskokonaisuuksia (Laine, 2001; Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Vertaissuhteiden sisällöllistä analyysiä tehdessäni luin litteroituja haastatteluja läpi muodostaen itselleni kokonaiskuvaa haastattelurungon teemoihin liittyvistä asioista. Useamman lukukerran jälkeen aloin hahmottelemaan asioita ryhmittelemällä niitä tiiviimpään muotoon. Analyysiyksiköiksi valitsin vertaissuhteita merkityksellistäviä sanoja ja ilmaisuja. Koodasin asioita teemoihin kytkeytyen siten, että niistä muodostui vähitellen samaan teemaan kuuluvia vastakkainasettelupareja, jotka näyttäytyivät toistensa ääripäinä suhteessa toisiinsa. Kun lapsi esimerkiksi kuvasi aineistossa hänelle mieleisiä vertaissuhteitaan, huomasin yhtäläisyyksiä ja toistoa esimerkiksi reiluuteen liittyen, jolloin samalla tuli myös esiin vastakkaisia ilmauksia ei-pidettyihin vertaissuhteisiin. Kirjasin jokaiseen luokkaan siihen kuuluvia osioita läpikäyden koko aineiston, esimerkiksi luokkaan ”mieleinen vertaissuhde” kirjasin koodin ”reiluus 13”, mikä tarkoitti otetta haastatteluaineiston kolmannentoista lapsen litteroidusta tekstistä. Identifioituilla

koodiviittauksilla pystyin nopeasti palaamaan mielenkiintoisiin tekstikatkelmiin aineistossa. Tässä vaiheessa jäsennystyöni eteni niin, että mietin asioiden selkiyttämistä ja tiivistämistä kokoaviin luokkiin. Lopulta lasten vertaissuhdekuvaukset alkoivat kiinnittyä sellaiseen tematiikkaan, joka kuvasi vertaissuhteiden jäsentymistä lasten leikkitoiminnassa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä analysoin vertaissuhdekuvausten mikromaisemaa tarkastelemalla sitä, miten esikoululaiset kuvasivat vertaissuhteitaan haastatteluvuorovaikutuksessa. Tällöin aineiston metodinen painotus siirtyi tilanteissa muodostuviin vuorovaikutusprosesseihin ja niiden rakentumiseen. Aloitin tarkastelun siten, että tiivistin tekstiä hakemalla siinä kuvattuja merkityksellistämisen tapoja lasten käyttämistä mielenkiintoisiksi mieltämistäni sanoista, jolloin analyysiyksiköiksi muodostuivat vuorovaikutukselle oleelliset tai käänteentekevät sanat. Tämän jälkeen poimin sanojen ympärille muodostuneita kiinnostavia vuoropuheluita liittyvien esimerkiksi keskustelun vuorotteluun tai sen jaksottaisuuteen muodostaen niistä eräänlaisia rajattuja katkelmia. Ruusuvuori (2010, 270) esimerkiksi tuo aineistoa lähestyttäessä esiin emic-näkökulman, jossa huomioidaan osallistujien itse merkityksellisinä pitämien asioiden etsimisen aineistosta.

Aloin tarkastelemaan merkityssuhteita ensin niin, että kirjasin mielenkiintoisiin katkelmiin liittyviä ajatuksiani ylös eli tein tässä vaiheessa jo esitulkintaa vuoropuhelujen kuvauksista. Luin jokaisen litteroidun lapsen haastattelun moneen kertaan läpi saadakseni kulloisestakin haastattelutilanteesta yhtenäisen kokonaiskuvan. Tässä vaiheessa kokonaisuudesta pystyi jo hahmottamaan esimerkiksi yleistä tunnelmaa ja siihen liittyviä muutoksia, esimerkiksi lapsen vireystilan vaihteluita. Toisella kerralla koodasin eri aakkosmerkeillä muistiinpanoja mielenkiintoisista puhujanvaihdoskohdista ja puheenvuoroissa tapahtuvista toistoista, poikkeamista, ristiriidoista tai niiden mahdollisista selkiytymisistä tai ohipuhumisista. Tarkastelin vuoropuhelujen muodostamia vuorovaikutusprosesseja kiinnittämällä huomiota kysymyksenasetteluihini tai kysymystapoihini suhteessa lapsen antamiin vastauksiin. Lopuksi tiivistin jokaisen haastattelun ydinasiat vertaillen käyttämiäni aakkosmerkkejä nähdäkseni koko aineistossa esiintyvää yhteneväisyyttä tai poikkeavuutta.

Palasin litteroidun aineiston merkityssuhteiden tarkasteluun useita kertoja. Tein itselleni lopulta taulukon, johon kirjasin mielenkiintoisiksi kokemani ilmaukset ja niihin liittyvät

oteviittaukset. Hain ilmauksista muutoksia, siirtymiä, käännekohtia tai toisteisuutta siihen, miten lapset kuvasivat vertaissuhteiden toimintaansa. Lopulta löysin kaksi pääluokkaa, jotka kuvasivat lapsen toimijuutta, jolloin aloin haravoimaan aineistoa vielä kerran läpi ja mietin luokkia toisistaan erottavia tekijöitä. Yhdistin jokaisen otteen koodilla (esimerkiksi 19 poika) kuuluvaksi jompaankumpaan pääluokkaan. Taulukko jäsensi aineistoa nyt niin, että pystyin tekemään jo jotain päätelmiä aineistosta. Luokat jäsentyivät tässä vaiheessa sen mukaan, miten ne kuvasivat haastattelussa minulle lasta joko aikuisen valtaan nähden tai omaan aktiiviseen toimijuuteensa nähden.

Seuraavassa luvussa esittelen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastaten lasten vertaissuhteita koskevien merkitysten tutkimustuloksia siten, että tuon ensiksi esiin sisällönanalyysin, jota käytin merkitysten tunnistamiseen. Tämän jälkeen tulkiten tunnistettuja merkityksiä merkitystasomallin (mukaillen Moilanen & Räihä, 2001: Siljander & Karjalainen, 1993) välityksellä siten, miten vertaissuhteiden leikkitoiminta jäsentyy sosiokulttuurisessa kontekstissa.

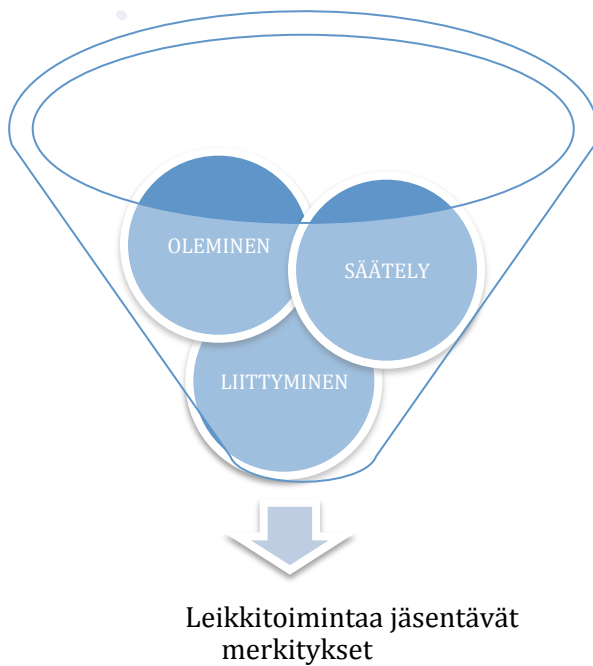
5 VERTAISUHTEITA KOSKEVAT MERKITYKSENANNOT

5.1 Merkitysten tunnistaminen

Sisällönanalyysi tarjoaa perusanalyysimenetelmän kaikkeen kvalitatiiviseen tutkimukseen, ja sitä voidaan soveltaa myös muihin analyysimenetelmiin tutkimuskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002; Vilka, 2005). Sisällönanalyysillä tiivistetään tutkittava ilmiö kuvattavaan muotoon, jolloin voidaan tarkastella aineistossa esiintyvien tekstien merkityksiä ja niiden välisiä merkityssuhteita ja -kokonaisuuksia. Merkitysrakenteiden tunnistamiseksi tekstiaineisto pilkotaan tutkimuskysymyksiä hyödyntävään informaatiomuotoon, minkä jälkeen tiivistetty tietoaineisto ryhmitellään uusiksi kokonaisuuksiksi, jotka jakautuvat vielä edelleen alakäsitteiksi tai -luokitteluiksi. Patton (1990) painottaa ryhmittelyn lisäksi aineiston tunnistamiseen, koodaukseen ja luokitteluun liittyvää prosessointia, millä hän viittaa sisällönanalyysin joustaviin analyysivaiheisiin. Prosessimainen työstäminen jatkuu vielä tulkinnassa ja päättelyssä muokaten aineistoa lopulta käsitteellisemmäksi loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Sisällönanalyysissä tutkittavat voidaan nähdä kokemustensa välittäjinä (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tutkimuksesta riippuen analyysiä voidaan tehdä aineisto- tai teorialähtöisesti induktiivisen tai deduktiivisen päättelylogiikan mukaan. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä voidaan kuvata aineiston sisältöä erittelemällä toisistaan erilaisia ja/tai samankaltaisia asioita, jotka lopulta yhdistetään käsitteellistämällä niitä. Eskolan (2001) mukaan lähestymistavan valinnalla tutkija selvittää suhdettaan teoriaan. Tulkinnan mahdollistamiseksi analyysin pitää kohdistua johonkin määritettävään analyysille sopivaan analyysiyksikköön, joka voi olla sanoja, lauseita, merkityksiä tai esimerkiksi asiakokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2002; Vilka, 2005).

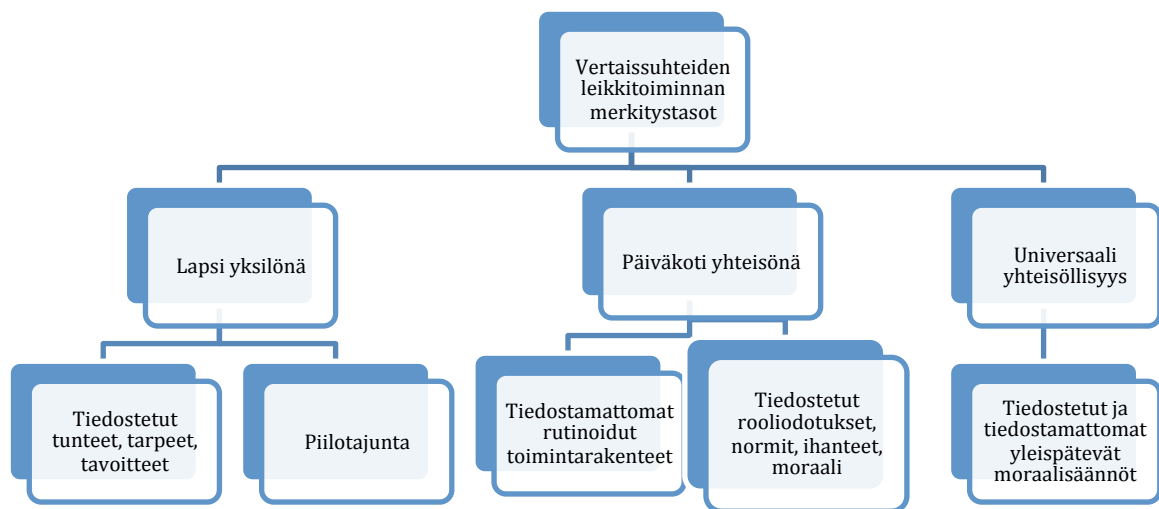
Sisällönanalyysin avulla lasten vertaissuhteissa toimimisesta tunnistui lasten kuvauksista kolme merkityskokonaisuutta: vertaissuhteisiin liittyminen, vertaissuhteissa oleminen ja liittymisen ja olemisen säätely. Kuviossa 1 suppilo havainnollistaa lasten vertaissuhteista tunnistettavia merkityksiä kuvaten niiden merkityssuhteita myös toisiinsa, mikä luo perustan lasten vertaissuhteiden kokonaisvaltaiselle merkitysrakenteiden tulkinnalle.



Kuvio 1. Vertaissuhteista tunnistetut merkityskokonaisuudet

Käsittelen merkityksiä ja niistä rakentuvia merkityssuhteita tässä tutkielmassa siten, miten ne sopivat sosiaalisen konstruktionismin ajatukseen merkityksistä sosiaalisen järjestelmän ominaisuutena (ks. Siljander & Karjalainen, 1993). Tällöin käsitän merkitykset sekä yksilöllisinä merkityksenantoina että myös sosiaalisen todellisuuden merkityssuhteissa rakentuvina.

Päiväkodin toiminta perustuu ohjattuun päivätoimintaan ja sen luomiin sosiaalisiin konventioihin. Vertaissuhteet muodostuvat suurelta osin päiväkodissa lasten leikkeihin liittyvästä sosiaalisesta toiminnasta, jonka säätelyyn vaikuttaa lapsi yksilönä, päiväkotiverkosto sosiaalisuhteidenä sekä päiväkodin institutionaalinen yhteys laajemmalti yhteiskuntaan sekä laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiin (mukaillen Siljander & Karjalainen, 1993). Vertaissuhdekuvausten eksplikointi edellyttää niiden esittelemistä siten, miten ne toteutuvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (ks. Suoninen, 1997). Päiväkodin vertaissuhteisiin liittyvää leikkitoimintaa voidaan havainnollistaa seuraavan kuvion avulla (kuvio 2), josta nähdään vertaissuhteisiin liittyvän leikkitoiminnan merkitystasot ja niiden suhteutuminen toisiinsa.



Kuvio 2. Vertaissuhteisiin liittyvän leikkitoiminnan merkitystasot (mukaillen Moilanen & Räihä, 2001; Siljander & Karjalainen, 1993)

Esittelen tutkimustuloksia siten, että käytän lasten vertaissuhdekuvausten merkitysrakenteiden tulkintaprosessissa apuna Siljanderin ja Karjalaisen (1993) kvalitatiivisen tekstiaineiston tulkintamallia merkitysten toimintaan rakentumisesta sekä sitä mukailevaa Moilasan ja Räihän (2001) merkitystasojaottelua. Tarkastelen esitetyn toimintarakenteen avulla lasten vertaissuhteisiin liittyvää toimintaa ja sen merkityksellistymistä siten, miten lasten toimintaan vaikuttaa paitsi hänen oma toimintansa, myös eri tasoihin liittyviä sosiaalisen todellisuuden merkityssuhteita, jotka ovat tulkittavissa suhteessa toisiinsa. Samalla tiedostan myös itse olevani lasten vertaissuhdekuvausten tulkitsijana osana samaa muotoutuvaa merkitysjärjestelmää, tietoisesti tai tiedostamattomasti (ks. Siljander & Karjalainen, 1993).

Lasten vertaissuhteita koskevien merkitysten tulkintaa ohjaavat sekä implisiittiset oletukset ja sitoumukset kulttuurisesti kompetenssista käyttäytymisestä sosiaalisissa suhteissa että myös eksplisiittiset tiedonannot (Siljander & Karjalainen, 1993). Tämä tarkoittaa, että merkityssuhteiden maailmassa yksilöllinen merkityksenanto antaa liian kapean kuvan esimerkiksi lapsen kielellisestä asioiden merkityksellistämisestä, sillä sosiaaliseen järjestelmään kuuluvana jäsenenä lapsi ei voi välttyä kulttuuriin sosiaalistumiselta (kuvio 2).

Moilanen ja Räihä (2001, 46) jaottelevat Siljanderin ja Karjalaisen (1993) pohjalta merkitystasot yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja universaaleihin yhteisöllisiin merkityksenantoihin, joista jokainen taso jakautuu edelleen kahteen tasoon: tiedostettuihin ja tiedostamattomiin merkityksenantoihin. Yksilölliset merkityksenannot tarkoittavat merkitystasomallissa lapsen tietoisesti itselleen asettamia henkilökohtaisia toiveita, tavoitteita ja uskomuksia sekä tiedostamattomia merkityksenantoja, jotka yhdessä ohjaavat lapsen toimintaa päiväkodissa. Lasten toiveita tuli esimerkiksi usein näkyviin päiväkodin toiminnassa leikkijaoissa, jolloin lapset saivat valita leikkitilan itselleen. Tällöin lasten mieltymykset ja tarpeet ohjasivat lasta hakeutumaan tilallisesti tiettyihin vertaissuhteisiin.

Päiväkotitoimii siellä muodostuvien ja ylläpidettyjen vertaissuhteiden yhteisönä, jolloin vertaissuhteita ohjaavat myös yhteisölliset rooliodotukset tietynlaisesta käyttäytymismallista tietyissä päiväkodin toimintaan liittyvissä tilanteissa, kuten esimerkiksi ruokailuun tai leikkitilanteisiin liittyvien sääntöjen ohjaamina (ks. Moilanen & Räihä, 2001). Toisaalta sosiaaliset konventiot ovat myös rutinoituneet tiedostamattomiksi moraalisaännöiksi yhteisöllisesti hyväksytyistä yleisistä käyttäytymismalleista päiväkodissa. Lisäksi yleisesti tiedossa olevat universaalit lait sekä moraali ja eräänlaiset tiedostamattomat yleispätevät sääntöjärjestelmät toimivat taustavaikuttajina yksilöllisissä ja yhteisöllisissä merkityksenannoissa.

Moilanen ja Räihä (2001) toteavat, että merkitysten tulkinnassa on oleellista koko merkitysverkon tunnistaminen. Seuraavaksi tulkitsemme merkitysrakenteita lasten vertaissuhteiden toimintaa jäsentäviin merkityskokonaisuuksiin liittymiseen, olemiseen ja säätelyyn liittyvillä merkityksenantopareilla. Ensimmäiset merkityksenantoparit, osallistuminen – ulkopuolisuus sekä sitoutuminen – vetäytyminen kuvaavat vertaissuhteisiin liittymiseen ja niissä olemiseen kuuluvia merkityksiä ja kolmas merkityksenantopari institutionaalisuus – itsesäätely kuvaa edellisiin leikkitoimintoihin liittyvää säätelyä ja siinä muodostuvia merkityksiä.

5.2 Merkityksenantoparit

5.2.1 Osallistuminen – ulkopuolisuus

Tarkastelen merkityksenantopareja edellä esittämäni merkitystasomalliin nojautuen siten, miten ne heijastavat vertaissuhteita ja niille annettuja merkityksiä (kuvio 2). Ensimmäinen merkityksenantopari osallistuminen – ulkopuolisuus kuvaa niitä vertaissuhteita koskevia merkityksiä, jotka koskevat ryhmiin liittymistä ja siellä olemista. Osallistuminen – ulkopuolisuus heijastaa lapsen yksilöllisten leikkitaitojen suhdetta leikkitoimintaan siten, että leikkitaitojen laajuus lisää mahdollisuuksia, kun taas leikkitaitojen kapeus karsii leikkitoiminnan vaihtoehtoja ja yksipuolistaa sen sisältöä. Leikkitoiminnan merkitystasomalliin tulkiten leikkitaidot merkityksellistävät leikkeihin pääsyä ja leikeissä pysymistä kuvaten lapsen yksilöllisiä keinoja pärjätä päiväkodin vertaissuhteissa.

Osallistuminen identifioitui merkityksellisenä niissä lasten vertaissuhdekuvauksissa, joissa leikkitoiminta oli monipuolista ja erilaista leikkitoimintaa mahdollistavaa, lisäksi siihen liittyi yksilöllistä mukautumista erilaisten ryhmien leikkitoimintaan liittymiseen. Osallistuminen ilmensi myös joustavuutta leikkitoiminnan sisältöön, mikä tarkoitti vähemmän valikointia ja ehdottomuutta esimerkiksi tiettyihin vertaissuhteisiin, mikä ilmeni esimerkiksi ilmaisuissa ”kaikkien kaa mä kyl tykkään leikkii” tai ”kaikki on niin hyvii kavereita”. Vastaavasti ulkopuolisuus rajasi vertaissuhteita, jos siihen liittyi valikointia esimerkiksi kahdestaan leikkimiseen tietyn vertaisen kanssa (ote 7). Merkitystasomallia mukaillen valikoinnin kahdestaan leikkimiseen tietyn vertaisen kanssa voi tällöin tulkita yksilöllisenä, tiedostettuna merkityksenantona, jota esimerkiksi kolmestaan leikkiminen ei enää tue.

Ote 7 (tyttö)

H: Leikitsä kenenkään muun kans kahestaan ku Lindan kaa

R: En

H: Mitäs te leikitte

R: Kissoja (nopeasti vastaten)

H: Nii se kissaleikki () eksä leiki kenenkään muun kans kissaa

R: En

Yhdessä leikkiminen voi ilmentää ystävyyssuhdetta. Saman leikin toistuva leikkiminen kahdestaan voi lisätä läheisyyttä vertaissuhteissa, mikä myös lisää keskinäistä

leikkitoimintaa entisestään. Kahdestaan leikkimiseen pyrkiminen on tutkimusten mukaan yleisempää tytöillä kuin pojilla, koska tyttöjen vertaiskulttuurille on ominaisempaa esimerkiksi itsestä avautuminen samalle sukupuolelle (Hargie & Dickson, 2004; Rose & Smith, 2009). Vastaavasti yli 5 –vuotiaiden poikien vertaiskulttuurille on tyypillistä leikkimisen valikoituminen isompiin ryhmiin, esimerkiksi yhteispeleihin (Benenson, Apostoleris & Parnass, 1997). Täten sukupuoli voi määrittää leikeissä esimerkiksi vertaissuhteiden välistä vuorovaikutusta enemmän kuin esimerkiksi leikkijöiden määrä tai leikin sisältö. Tutkimustulokseni tukevat tätä tutkimustulosta, sillä tyttöjen vertaissuhdekuvauksissa leikit olivat enimmäkseen kahdestaan tai kolmistaan leikittyjä eläinleikkejä ja poikien leikit isommissa ryhmissä leikittyjä taisteluleikkejä tai sählypelejä.

Ulkopuolisuus ilmeni yhden pojan vertaissuhdekuvauksessa yksilöllisenä tiedostettuna merkityksenantona tiettyyn vertaissuhteeseen. Valikoinnissa ei kuvastunut vastavuoroisuuteen pyrkimistä, kuten edellä olevassa esimerkkiotteessa (ote 7), vaan lähinnä yksilöllisiä toiveita leikkiseuraa liittyen sekä lopulta tilanteeseen sopeutuvaa käyttäytymistä (ote 8).

Ote 8 (poika)

H: Mikäs siin on ettei pääse leikkii () tekeeks joku sit jotain
T: Vähän
H: Vähän tekee () mitä se vois olla
T: Ööö
H: Haluuskä vaik näyttää mulle mistä sä tiedät sen
T: (näyttää kuvasta Aleksin kuvaa)
H: Aleksi ei tuu sun kans leikkii niinkö
T: Joo (reippaasti)
H: Eiks se ollu et te kuitenkin leikitte yhdessä
T: Niin (.) vähäsen
H: Onks se sit niin et sä haluaisit leikkii enemmän Aleksin kaa
T: Joo

Osallistumisella oli myös yhteyksiä vertaissuosioon, mikä ilmeni lasten melko yhteneväisinä kuvauksina samoista vertaissuosiota nauttivista tytöistä ja pojasta, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

Ote 19 (poika)

H: -- onks tääl joku joka sun mielest on niinku kaikist suosituin tääl päiväkodissa
M: Linda
H: Lindako suosituin
M: Joo-o
H: Mistäs sen sitte tietää

M: Koska kaikki tytöt leikkii sen kaa

Ote 11 (poika)

H: Onks joku joka on kaikist suosituin tääl päiväkodissa

E: On (nopeasti) Davis

H: Davis niinkö () mistäs sen tietää sitte

E: Ko melkeen kaikki pojat leikkii (Davisin kanssa)

Ote 15 (poika)

H: -- jos sä osaat sanoo, joka on niinku kaikkien kaveri

R: Davis

H: Jaa-a () okei () tytöist joku

R: Linda

H: Linda niinkö () minkä takii ne on sit kaikist suosituimpia

R: Ei mut sitte (.) (vetää henkeä) sen takii ku (.) ne ottaa leikkiin mukaan

Vertaissuhdekuvauksissa vertaissuosio ilmensi torjutuksi tulemisen uhan vähäisyyttä leikkitoiminnassa. Osallistumisen ja vertaissuosion yhteyden voi tulkita heijastavan myös vertaissuhteiden ihannekäyttäytymismallia päiväkodin toiminnassa, mikä tuli esiin vertaissuosiota kuvaavissa ilmaisuissa ”ystävällinen”, ”kiltti”, ”kiva” ja ”ei kiusaa”. Silti, vertaissuosion ihannemalli toivotusta käyttäytymisestä ei välttämättä kuitenkaan vastannut yhtenevää kuvaa vertaissuhdekuvauksissa siitä, millainen on yksilöllisesti mieleisin vertaissuhde. Mieleistä vertaissuhdetta kuvattiin myös esimerkiksi ilmaisulla ”semmoinen hauskantapainen”, mikä viittaa henkilökohtaisempaan ilmaisuun kuin pelkkää vertaissuosiota luonnehdituissa kuvauksissa. Vertaissuosioon näytti liittyvän joskus myös asemaan liittyvää vallankäyttöä, joka saneli muiden vertaissuhteiden leikkitoimintaan osallistumista tai ulkopuolisuutta (ote 17 ja 13).

Ote 17 (tyttö)

B: -- koska Linda rupes keräilee (.) öö kaikkii tyyppejä ja sit (.) otti kavereiks --
Linda määräs ja käski mitä ne tekee ja sit ne teki

Ote 13 (poika)

S: -- ku Davis tuli, ni sit se päätti et ketkä saa leikkii ja ketkä ei et siin oli tietty määrä et ketkä (.) sai leikkiä

Vertaissuosio voi ilmentää yksilön tiedostettua käyttäytymismallia, mutta päiväkodin aikuisilla on myös valta vahvistaa tai muokata lasten muodostuvia käsityksiä päiväkodin vertaissuhteista. Tietyn aikuisen maininta vertaissuosioista on voinut vahvistaa lapsen omaa käsitystä itsestään suosittuna vertaissuhteissa. Saattaa olla, että suosio on myös seurausta

lapsen omasta suosiota lisäävästä leikkitoiminnasta vertaissuhteissa, minkä muutkin lapset ovat huomioineet. Voi kuitenkin myös pohtia merkitystasomalliin nojautuen, voiko aikuisen huomiointi toimia itseään toteuttavana ennusteena, jolloin lapsi alkaakin käyttäytyä rooliodotuksen mukaisesti omaa leikkitoimintaansa säädellen (ote 18).

Ote 18 (poika)

H: Onks koskaan ollu semmosta et sä et ois päässy johonkin leikkiin mukaan
D: [Ei oo
H: Niinkö
D: Nii (.) mä oon niin suosittu
H: Niinkö () mistä sä tiedät että sä oot suosittu () onks sulle sanottu silleen
D: Joo
H: Kukas sulle on sanonu
D: (päiväkodin työntekijä)
H: Aa () oot sä kuullu koskaan noilt päiväkotikavereilt et ne ois...
D: [Joo
H: Mjoo () miltäs sust tuntuu olla suosittu
D: Kivalta

Ote 10 (tyttö)

H: Onks helppoo mennä mukaan leikkeihin
L: Oooon (venyttäen)
H: Miten niihin pääsee mukaan
L: Se riippuu siitä () miten käyttäytyy
H: Miten käyttäytyy () onks sun mielestä helppo mennä leikkiin mukaan
L: Oon (nopeasti kuiskaten) koska mua () mä oon suosittu kaveri
H: Joo (toteavasti) onks se sulle vähän yllätys että sä ot niin suosittu
L: (maiskauttaa)
H: Haluutsä olla suosittu
L: Haluun (huokailevasti sanoja venyttäen)
H: Onks se kivaa olla suosittu
L: Oon (sanaa venyttäen)

Edellä olevassa otteessa (10) osallistuminen kuvautuu ilmaisussa ”riippuu siitä miten käyttäytyy”, jossa korostuu lapsen ymmärrys siitä, mitä vertaissuhteisiin liittyminen ja niissä olemisen edellyttävät lapselta. Kuvauksessa yksilön oma leikkitoiminta kuvastuu tiedostettuna haluna olla kaikkien vertaissuosiossa. Vertaissuosioon pyrkimistä selittää vertaisuhdekuvauksessa se, että ”kun leikkii monien kanssa, silloin saa enemmän kavereita”. Täten osallistuminen ilmentää merkityksenantoa moniin vertaissuhteisiin liittymiseen ja niissä olemiseen. Leikkien vaihtelun monipuolisuus tai joustavuus käsitti sopeutumista myös sukupuolisesti stereotyyppisesti jakautuviin leikkeihin: ”tyttöjen kaa leikkii jotain, hevosia tai kissoja tai mitä ne haluukaan, joskus poikien kaa pelaa sählyy”.

Ulkopuolisuus heijastui merkityksenantona leikkitoiminnan säätelyyn liittyvissä konflikteissa, jolloin se kuvautui useimmiten pojan tilanteisena emotionaalisesti aggressiivisena käyttäytymisenä vastakkaista sukupuolta kohti (otteet 10 ja 7). Tyttöjen keskinäisissä vertaissuhteissa ilmeni myös konflikteihin liittyvää ei-kielellistä tönimistä, myöskin mieleisiksi koetuissa vertaissuhteissa. Rancer ja Avtgis (2006) erittelevät interpersonaaliseen viestintäään kuuluvan aggressiivisen käyttäytymisen fyysiseksi ja symboliseksi aggressioksi, jolloin edelliseen kuuluu fyysinen voimankäyttö jotakuta tai jotakin kohti ja jälkimmäiseen kuuluu verbaalinen aggressiivisuus, kuten sanoilla nimittely tai muu ei-kielellinen käyttäytyminen. Seuraavissa otteissa (10 ja 7) on esimerkkejä interpersonaaliseen viestintäään kuuluvasta fyysisestä aggressiosta vertaissuhteissa:

Ote 10 (tyttö)

L: -- se (.) on lyöny mua
H: Onko () millä se löi sua
L: Ja häntä ja häntä ja häntä ja häntä (näyttää kuvasta)
H: Risto on lyöny aika montaa () mite se tapahtu () millä se löi
L: (täräyttää pöytään kaksi kertaa)
H: Oliko se jollaki takilla vai
L: Eei () se löi nyrkillä
H: Kasvoin vai
L: Ei
H: Mihin se löi
L: (näyttää olkapäätään)
H: Olkapäähän () sanoks se jotain siin samalla
L: Joo
H: Suuttuks se jotain
L: Suuttu varmaan
H: -- no onks se Risto semmonen et se yhtäkkii tekee tommosta
L: Se on ollu melkein aina -- joskus se lyö joskus se kiusaa joskus ei tapahdu joskus ei tapahdu mitään (puuskahtaen)
H: Pidät sä sitä kuitenkin kaverina vaikka se tekee tommosta
L: (nyökkää)
H: Ai jaa vaikka se ei pyydä anteeksi (.) onks Risto sit muulloin kiva vai onks se aina tommonen
L: Oon se on kiva (vakuuttaen) joskus () ei ihan aina (puuskahtaen)

Ote 7 (tyttö)

R: Se kuristaa
H: Kuristaa (.) onks se sua kuristanu
R: (nyökkää)
H: Olitteks te kahestaan siinä
R: Joo
H: Tekeeks se pojilleki
R: Ei
H: Tytöille vaan
R: Joo
H: Mitäs siin sit tuli et se loppu
R: Linda tuli sisään () meni kertomaan (päiväkodin henkilökunnalle)

Edellä olevissa otteissa aggressiivisuus ilmentyy lyömisenä ja kuristamisena liittyen yksilölliseen tunteiden hallintaan ja säätelyyn. Otteen 10 vertaissuhdekuvauksessa ilmaus ”se on melkein aina” viittaa yksilölliseen arvaamattomaan käyttäytymismalliin, joka on edellyttänyt muilta sopeutumista leikkitoiminnassa olemiseen. Kuitenkaan vertaissuhdekuvauksissa fyysinen aggressio ei merkinnyt kokonaan ulkopuolisuutta vaan käyttäytymismallia pidettiin enemminkin yhteisöllisesti moitittavana ja ei-toivottuna, mutta myös jollain tapaa hyväksyttävänä tai ainakin siihen oli jossain määrin sopeuduttu. Aggressiivisuus ei siis välttämättä itsestään selvänä rajaa osallistumista ja merkitse ulkopuolisuutta, jos siihen liittyy vertaissuhteille lisäksi jotain muuta myönteistä merkityksenantoa. Tätä tulkintaa tukee myös se, että vertaissuhdekuvaukset yksilöllisestä antisosiaalisesta käyttäytymismallista ja ”kaverista, kenen kanssa kukaan ei haluaisi leikkiä” yhdistettiin lähes systemaattisesti tyttöjen ja poikien kuvauksissa toisenlaiseen ulkopuolisuuden merkityksenantoon (ote 19 ja 1).

Ote 19 (poika)

H: Onks joku semmonen kenen kaa sä et missään nimessä haluais leikkiä
M: (nopeasti) Arttu, koska se ei aina (.) tee mitään () niinku mitä pitäis leikis tehä
H: Kieltäytyys se leikkimästä sitte vai mitä
M: Kieltäytyy
H: Onks se sanonu sulle jotain ikävää
M: M (lyhyt, myöntävä ynähdys)

Ote 1 (tyttö)

H: Mikset sä haluis leikkii Artun kaa
J: Pelleilee
H: Mitä se sit tarkoittaa et pelleilee
J: No riehui ja kaikkee -- mä en haluu riehuu

Edellä olevissa esimerkeissä ulkopuolisuus kuvautuu voimakkaimmin osallistumisen vastakohtana ja heijasti sellaista vertaissuhteiden leikkitoimintaa, missä leikillä ei ollut yhteisesti mielekästä rakennetta tai sisältöä. Ulkopuolisuudessa vertaissuhteisiin liittyminen ja niissä oleminen eivät näyttäytyneet merkityksellisinä. Täten vertaissuhteiden leikkitoimintaa näyttää sitovan tietynlaiset tiedostamattomat säännönmukaisuudet tai sosiaaliset konventiot oikealla tavalla leikkeihin asennoitumisesta (halu liittyä leikkeihin) ja siihen sitoutumisesta (leikin sisällön kehittäminen).

5.2.2 Sitoutuminen – vetäytyminen

Toinen merkityksenantopari, sitoutuminen – vetäytyminen havainnollistaa vertaissuhteiden leikkitoimintaan liittyvää kiinnittymistä toisin sanoen vertaissuhteissa olemisen intensiteettiä. Päiväkodin leikkitoiminnassa olemista sääteli paitsi vertaiset itse, päiväkotiyhteisö sekä tilallisuus. Leikkitiloja jaettiin siten, että tietyssä tilassa leikkimiseen sai esittää yksilöllisiä toiveita, mikä myös määritteli leikkitoimintaan liittyvien lukumäärän ja toisaalta myös ohjasi leikkitoiminnan rakentumista. Tilallisuudella päiväkotiyhteisö sääteli vertaissuhteiden leikkitoimintaa, mutta toisaalta lapsilla oli myös mahdollisuus vaihtaa tilaa neuvottelemalla päiväkodin aikuisten kanssa. Leikkitoimintaan tuli muutoksia esimerkiksi iltapäivisin, kun lapsia haettiin päiväkodista eri aikaan koteihin, jolloin syntyi neuvotteluja siitä, mihin tilaan lapsi saattoi vuorostaan liittyä. Tilat ja paikat siis muoivasivat lasten leikkitoimintaa päiväkodin toimintakulttuurin käytännöissä mahdollistamalla leikeissä olemista, mutta myös rajaamalla niitä. Toisaalta tiloihin liittyi kokemuksellisuutta siitä, että toiset tilat valikoituivat mieleisimmiksi tiettyihin leikkitoimintoihin, kuten esimerkiksi liikuntasaliin yhdistettiin hauskuus fyysiseen leikkimiseen.

Tilallisuus sitoi eriytyvään leikkitoimintaan myös siten, että mailapelit, eläin- tai taisteluleikit keräsivät samoista asioista kiinnostuneita lapsia tiettyjen vertaissuhteiden leikkitoimintaan, joissa leikin muodostuminen tarkoitti leikin rakentamista yhdessä (vrt. leikkiin yksilönä pyrkiminen). Tällöin vertaissuhdekuvauksissa korostui yhteinen tarve keksyä yhteisesti merkityksellistä leikkitoimintaa, kuten seuraavasta otteesta käy ilmi:

Ote 4 (poika)

H: No hei mites pääsee leikkiin mukaan

N: Eeeeei (.) me ei päästä mukaan () me vaan, kaikki tulee sinne kiipeilytelineelle suunnitellaan uus leikki ja ruvetaan leikkii

H: Että meette porukalla

N: Nii kukaan ei oo koskaan kysyny meiltä et saaks tulla mukaan tai semmosta

H: Eikö () että te vaan porukalla sitte ite suunnittelette jonkun leikin

N: Kukaan ei oo tullu ees lähelle

Otteessa (4) kuvastuu leikkitoiminnassa olemisen intensiteettiä sekä vertaisryhmiin kiinnittymisen eroavaisuuksia, jotka myös rajaavat muiden vertaissuhteiden osallistumista samoihin leikkitoimintoihin. Tässä tilallisuus tuntuu jäävän myös leikkitoimintaan sitoutumisen varjoon, sillä vertaisryhmän leikkitoimintaa ohjaa yhteiset neuvottelut

leikkitoiminnan rakentumisesta. Vetäytyminen voi kuvastaa torjutuksi tulemisen uhkaa muille ryhmään kuulumattomille vertaissuhteille. Vertaisryhmään sitoutumisen intensiteetti näyttäisi edellyttävän myös vertaissuhdetaitoja ryhmän leikkitoiminnassa olemiseen. Oteessa ilmaisu ”kukaan ei oo tullu ees lähelle” kertoo myös tähän vertaisryhmään pyrkivien vetäytymisestä, koska ryhmä on sulkenut rajat muilta. Laaksosen (2014) mukaan motivaatiolla ja vertaissuhdetaitoihin sisältyvillä vuorovaikutustaidoilla on merkitystä esimerkiksi vertaisryhmän hyväksyntään. Vertaissuhteisiin pyrkimiseen sisältyy siis halu sitoutua leikkitoimintaan ja siinä olevaan vuorovaikutukseen.

Ote 4 (poika)

H: Mitä sä luulet että mitä sä sen kaverin kaa että
N: [Ne keksii vaan kaikkee hyvää ja Davis keksii
H: Niinku hyvii leikkejä
N: Davis keksii melkein meiän kaikki leikit
H: Tekeeks se sitten siitä hyvän kaverin
N: (myöntävä ynähdys)
H: Ai jaa (rohkaisevasti) no mitäs hyvät kaverit juttelee keskenään
N: Me jutellaan melkein aina () me suunnitellaan yhdessä kaikkii uusii leikkei () me jutellaan niistä silloin ku ei jakseta leikkii uusii ni (.)
H: Joo
N: Voidaan leikkii vanhoja

Edellä oleva vertaissuhdekuvaus samassa oteessa (4) ilmentää vertaissuhteissa olemisen tapaa leikkitoiminnan rakentamiseen, mikä myös sitoo leikkitoimintaa ja lisää leikkitoiminnan prosessimaisuutta ja intensiivisyyttä. Sitoutumiseen liittyy myös leikkitoiminnan säätelyä, joka ilmenee myös seuraavan otteen (18) vertaissuhdekuvauksissa ”vaihdetaan sitä leikkiä tai ”jatketaan meiän omaa leikkiä”. Merkitystasomalliin (kuvio 2) tulkittuna leikkitoiminnan rakentamisella on vertaisryhmässä yksilöllistä tiedostettua ja intentionaalista merkityksenantoa, mikä vaikuttaa siihen, että leikkitoiminta näyttäytyy pitkäjännitteisenä toimintana. Tämä näkyy vertaissuhdekuvauksissa siinä, että leikkitoimintaa halutaan jatkaa seuraavanakin päivänä. Leikkitoimintaan sitoutuminen ilmenee myös sen jatkuvuuden vaalimisena, kuten seuraavasta otteesta (18) käy ilmi:

Ote 18 (poika)

H: Kumpi teistä yleensä keksii et mitä leikitään (Eetun kanssa)
D: Molemmat
H: Molemmat niinkö () suunnitteletteko te jotenki niit leikkejä
D: Joo
H: Ja sitte vaa rupeette leikkimään niinkö () jatkuuks ne leikit sitte vai muuttuuks ne jotenki

D: Jat () jatkaa ja muuttuu
H: (.) Joo (.) joo no mitäs siin tapahtuu sitte jos joku tulee siihen sit mukaan (.)
teilläkö muuttuu se leikki vai
D: Vähän
H: Joo
D: (2) Mm me vaihdetaan sitä leikkiä öö sen ajan ku ne on lähteny () sit me voidaan
(.) jatkaa sitä meiän omaa leikkiä

Vertaissuhteiden leikkitoiminnassa olemiseen kuvastui myös toisinaan fyysisyyttä ilman aggressiivisuuden kokemista, johon saattoi liittyä myös yksilöllistä tunteiden hallinnan ja säätelyn haasteita. Tyttöjen leikkitoiminnassa siedettiin vähemmän fyysisyyttä verrattuna poikien leikkitoimintaan ja se aiheutti aina leikkitoiminnasta vetäytymistä. Tämä voi johtua siitä, että poikien keskinäisissä vertaissuhteissa ilmeni jo lähtökohtaisesti enemmän fyysisyyttä korostavaa leikkitoimintaa, kuten kamppailuja ja painia, jolloin tunteiden hallintaan ja säätelyyn liittyvissä ongelmallisissa käyttäytymismalleissa fyysisyys näyttäytyi helpommin hyväksyttävämpänä, kuten alla olevasta esimerkistä ilmenee:

Ote 4 (poika)

H: Kerran Miikka on tullu meiän mukaan leikkiin ja siin niinku tapellaan ja kaikkee niin ()
Miikka ei tykänny
H: Ai niin ii et teiän mielest se kuulu siihen se tappelu
N: (ynähtää hyväksyvästi)
H: Joo joo ottaaks jotkut sitte sen tappelun liian vakavasti sitte
N: Eee Risto ottaa yleensä muttei kukaan muu
H: Niinkö
N: Ihan ku toi ois totta () se et on hirviö joka tuhoaa kaiken
H: Se suuttuu niinkö
N: Suuttuu
H: Tuleeks sul mieleen joku leikki mis ois
N: [tavallisessa sodassa se tekee sitä yleensä
ihan tosissaan
H: Mitä se sit sanoo
N: Ei se sano mut () ottaa kaikkii keppejä sit me miekkaillaan () se ottaa ihan tosissaan
ja lyö päähän ja ()
H: Ai silleen et ihan satuttaa
N: Nii
H: Mitäs te sit sanotte ku liian lujaa lyö sitte
N: Öö (.) me vaan () ei me oikeestaan sanota mitään
H: No mites te sitte vältätte sen ettei teitä satu
N: Me tehdään samal lailla ku se ois ihan oikee leikki () me vaan väistetään
ja estetään se ja () silleen
H: Okei () tuntuuks se sit pahalta semmonen
N: Eei

Fyysisyys liittyi erityisesti pojilla myös vertaissuhteiden leikkitoiminnassa olemisessa sääntöihin perustuvassa pelaamisessa. Reiluus lisäsi sitoutumisen intensiteettiä vertaissuhdekuvauksissa. Reiluus tuotti kuvaa poikien vertaissuhteissa arvostetusta

käyttäytymismallista, johon liittyi myös pelitilanteissa tunteiden, kuten pettymyksen hallintaa pelihäviössä.

Ote 15 (poika)

H: Mikäs siit Juusosta tekee parhaimman kaverin
R: Sen takii ku Juuso (.) hävii vaikka (.) se sanoo et oli ihan hyvä peli () täällä () ja sitte () sit se sanoo et tää peli meni vähän huonommin et ei voitettu sitte () Sami yleensä () hävii se sanoo et ei nyt tää ollu mikään hyvä peli et hävittiin
H: Et ko on reilu kaveri (2) nii se on hyvä kaveri mä luulen et sä tarkotat sitä () joo-o () oot sä ite reilu kaveri sitte
R: No ainakin Juuson mielest () Samin (.)
H: Mitä sä oot ite mieltä
R: En Miikan mielest (puuskahtaa iloisesti) sen takii mä aina sanon et mä haluun voittaa annaks sä joskus mun voittaa (matkii Miikkaa)
H: Mites jos joku rupee tommost sit käyttäytyy
R: Sanon et eihän toiselt voi pyytää et se hävii
H: Niin
R: Sit se sanoo pelaa vähän huonommin () pelaa huonommin (matkien Miikkaa)
H: (nauraa) Nii
R: Se sanoo
H: Et se haluis voittaa sitte

Poikien vertaissuhdekuvauksissa pelaamiseen liittyvää leikkitoimintaa säädeltiin heidän itsensä määrittämällä pelisäännöillä. Voittamiseen ja häviämiseen liittyvien tunteiden hallinta oli usein leikkitoiminnan olemisessa haasteellista. Toisaalta pelitilanteita koskevissa vertaissuhdekuvauksissa korostui voimakkaasti se, että vaikka pettymyksen sietäminen ei ollut kaikille yhtä helppoa, yhteispelaamiseen perustuvaa leikkitoimintaa arvostettiin niin paljon, että peliryhmä mukautui hyväksynnällä myös huonosti häviötä sietävän vertaisen käyttäytymismalliin, jopa häntä tukien. Yhteisillä neuvotteluilla edistettiin aiemmin mainittua leikkitoiminnan pysyvyyttä ja jatkuvuutta, koska vetäytyminen olisi saattanut johtaa koko leikkitoiminnan loppumiseen.

Ote 13 (poika)

S: No (.) öö ihan vaan jonkun kanssa nii jos se pelaa huonosti nii sit se rupee () raivomaan sille joka ()
H: Parille niinkö
S: Niin
H: Nii justiin () no mites se peli sitte () pystyyks se enää jatkuu siitä () saatteks te koskaan sitä Miikan itkuu (.) lopettaaks se sen sitte vai
S: Lopettaa mut se kestää
H: Joo no mites joudutteks te oottaa sitte
S: Ei (3) ku sillon me jatketaan peliä sit ku se tekee maalin jeeeee ((iloisesti))
H: (nauraa) Sit se muuttuu niinkö () te annatte sen () vähän niinku kiukutella itekseen niinkö
S: Ja öö (.) jos niitten joukkue pelaa hieman heikommin () se rupee taas

Ote 20 (poika)

H: Teiks sä jotain sit ku Miikka rupes itkee
J: Mä vaan puhuin et kyl sä voit viel kiria
H: Auttoiks se jotain
J: Ei (pontevasi)
H: Sä yritit niinku sanoilla auttaa
J: Nii

Vetäytyminen vaikuttaa vertaissuhteiden leikkitoimintaan muun muassa vaikuttamalla niiden väliseen vuorovaikutukseen (Rubin, Bowker & Kennedy, 2009). Leikkitoiminnasta vetäytyminen liittyi vertaissuhdekuvauksissa sosiaalisten tilanteiden arkuuteen, torjutuksi tulemiseen tai ulkopuolisuuden kokemukseen (ote 6). Ujous kuvautui vertaissuhdekuvauksissa ilmaisuilla ”mä olin vähän ujo, sitte rupesin ottaa niitä kavereita” ja ”ujoutena löytää kavereita”. Yksilöllistä merkityksenantoa muun muassa ujouteen toi jokin erilaisuutta tai poikkeavuutta esiin tuova tekijä, kuten eri sukupuoli, äidinkieli tai etnisyys, joka heijasti leikkitoiminnassa olemiseen vetäytymistä. Toisaalta samat edellä mainitut tekijät myös yhdistävät samanlaisuutta esiin tuovina tekijöinä leikkitoimintaan osallistumista. Yhteinen äidinkieli yhdisti vuorovaikutuksen välityksellä vertaissuhteita voimakkaasti toisiinsa, varsinkin venäjää äidinkielenään puhuvilla tytöillä. Pojilla yksilölliset merkityksenannot säätelivät enemmän sitä, miten voimakkaasti eri äidinkieli vaikutti vertaissuhteisiin. Tyttöjen sitoutumista ilmentävissä kaksin tai kolmissa muodostuneissa vertaissuhteissa keskinäisellä vuorovaikutuksella oli enemmän merkityksenantoa kuin poikien sitoutumista ilmentävissä vertaissuhteissa, joissa leikittiin isommissa ryhmissä.

Ote 6 (tyttö)

H: Onks ollu sellasii tilanteita et ois jostakin tullu paha mieli
E: Kotona
H: Ai kotona on tullu (empaattisesti) () mitäs kotona on tullu () se tuli sulle ekana mieleen
E: Tuli kyl täällä mut kotona itkin ku mä olin leikkimässä Netan kanssa nii sitte Juulia tuli siihen leikkimään mukaan ja ne ei enää antanu mun ()
H: Ai mitä ne sano
E: Kun mä en antanu niiden leikkii () mun leluilla koska mul () koska ne kaikki oli mun parhaita ja mä oisin itte halunnu leikkii niil () sit ne halus ot () nii sitte Netta pyys mult kaks ja sitte Juulia mult kaks ja sit mulle ei ois jääny ollenkaan (ääni vaimenee loppua kohti)
H: Oisit sä joutunu kaikki antaa
E: No nii () kyl ne oli semmosii
H: Mitäs sitte tapahtu
E: Sitte noi (vetää henkeä sisään) () sitte ne ei antanu mun enää leikkii ku mä en antanu (leikki loppui)

Kuten todettiin, sukupuolella oli vaikutusta myös vertaissuhteiden leikkitoiminnasta vetäytymiseen. Päiväkodissa kannustettiin erityisesti erilaisuuden huomioimisen tärkeyttä vertaissuhteissa, mikä ilmeni muun muassa siten, että jokaiselle lapselle oli nimetty oma väripari vastakkaisen sukupuolen edustajista, jonka kanssa leikkimiseen oli varattu tietty aika viikossa. Joillekin leikkitoiminta vastakkaiseen sukupuoleen kuvastui sellaisena, missä ei ollut yksilöllistä merkityksenantoa ollenkaan, kuten otteesta (2) käy ilmi. Toisaalta vetäytyminen voi tällöin myös heijastaa leikkitoiminnan rakenteeseen liittyvää hämmennystä yhteisen leikkitoiminnan sisällöstä, jolle ei haluta antaa edes mahdollisuutta.

Ote 2 (tyttö)

H: -- et jos pitäis joku valita että et todellakaan halua leikkii jonkun kans

J: En ainakaan Riston kanssa

H: Ahaa (toteavasti) mikäs siinä sitte on

J: Se ei aina tuu

H: Niinkö () mitäs se sitte tekee

J: Eikä sen kaa (.) niin se sanoo () en halua leikkiä sun kanssa

Leikkitoiminnasta vetäytyminen voi liittyä myös erilaisuuden ennakkoluuloihin. Vanhemmat ovat keskeisessä asemassa alle kouluikäisen lapsen suhtautumisesta erilaisuuteen, ja kouluiässä opettajan vaikutusvalta lisääntyy (Priest, Walton, White, Kowal, Fox & Paradies, 2016). Lapsen lähipiirin, erityisesti vanhempien omat arvo- ja ihmiskäsitykset muokkaavat tietoisesti tai tiedostamattomasti lasten omia käsityksiä erilaisuudesta, jolloin lapsella voi olla tiedostamatonta merkityksenantoa erilaisuuteen.

Ote 17 (tyttö)

H: Onks noist päiväkotikavereist ketään semmosta että () sä et missään nimessä halua leikkii

B: On jotkut siellä

H: Ketäs on semmosii

B: -- (naputtaa kynällä) Arttu

H: Arttu niinkö () onks se sanonu sulle jotaki

B: Se on tumma

H: Mitäs se ihonväri vaikuttaa

B: Vähän inhottaa

H: Millä tavalla () vaikuttaks se sit ettei vois olla kaveri sen kanssa?

B: Niin

H: Onks joku sanonu sillä tavalla asioita

B: Aa () ei ole

Raabe ja Beelmann (2011) ja Priest ym. (2016). osoittavat tutkimuksissaan, että ennakkoluulot lisääntyvät eksplisiittisesti 4–7 -vuotiailla lapsilla, minkä jälkeen ne

vähenevät iän lisääntyessä. Ennakkoluulot heijastavat vertaissuhteisiin kielteisiä asenteita tai attribuutioita toisen henkilön sisäisiin (kansallisuus) tai ulkoisiin (ihonväri) piirteisiin yleistäen (Raabe & Beermann, 2011). Esikoululaisella voidaan täten todeta voivan olla jo asenteellisia ennakkoluuloja joihinkin tiettyihin vertaissuhteisiin (ote 1).

Ote 1 (tyttö)

H: Onks erilaista ku juttelee oikeen hyvän kaverin kans jos juttelee semmosen kans joka ei oo hyvä kaveri

J: On

H: Mites se eroo

J: Arttu on somali nii se ei oo oikein mun kaveri

H: Aa mistäs se tietää ettei se oo sun kaveri

J: Koska se on somali

H: Mitäs se haittaa jos on somali

J: Ei mitään muuta

Seuraavassa otteessa (15) tulee esiin sekä etnisyyden tiedostaminen erilaisuutta tuottavana tekijänä että sen tiedostaminen mahdollisena kielteisenä vaikuttajana vertaissuhteisiin. Ilmaisussa ”ei se oo ainakaan se ihonväri” asia tulee esiin käänteellisenä erilaisuutta puolustavana argumenttina:

Ote 15 (poika)

H: Onks joku kenen kaa sä et () tykkäis leikkii

R: Airi () sen takii ku se ei osaa suomee

H: Onks joku muu et vois sanoo et sä et () yhtään haluis

R: Arttu (puuskahtaen)

H: Arttu niinkö

R: Kyl mä oon vähän (.) sen kaa () joskus leikkiny ku se ()

H: No mikäs siin on et Artun kaa et haluis leikkii

R: Ei se oo ainakaan se ihonväri vaan se että (.) se aina () aina halua leikkii jotain semmost tönimisleikkii

H: Jaa onks se leikki sit vähän että () ei oo semmonen mitä sä haluat leikkii

R: Eei () tönimisleikki

Kaiken kaikkiaan tulkitsemme vertaissuhdekuvauksissa ilmenevän vetäytymisen erilaisuuteen liittyen enemmänkin erilaisuuden ihmettelystä kumpuavaksi kuvaukseksi, jolloin käsitämme lasten kokeman erilaisuuden tuottavan vertaissuhteiden leikkitoimintaan sellaisia vuorovaikutustapoja, ettei heille merkityksellinen leikkitoiminta mahdollistu mielekkäänä. Tutkimustuloksissa pelkkä etnisyys ei pelkästään kuvannut vertaissuhteista vetäytymistä torjutuksi tulemisena vaan se ilmeni voimakkaimmin etnisyyden ja ulkopuolisuuden yhdistyessä. Toisin sanoen, vaikkakin vetäytymisessä saattoi kaikua etnisiä ennakkoluuloja,

vertaissuhteiden leikkitoiminnassa arvostettiin kuitenkin ennakkoluuloja enemmän osallistumista ja leikkiin sitoutumista yksilöllisinä vertaissuhdetaitoina (ote 17).

Ote 17 (tyttö)

B: -- ku mä katon tota ihonvärii (tutkii päiväkodin ryhmäkuva) ku sä puhuit ()
on aika tumma (Arttu) Hazy on vähän sellanen vaaleen tumma ja
Arttu on sillee tumma
H: Toi Hazy ja ketäs siel muita on () oot sä koskaan niiden kaa mitään leikkiny ()
ne ei kuitenkaan tunnu sillee samalta ku Arttu
B: Ne on sellasii (.) hyviä leikkijöitä silti
H: -- Jos Arttu leikkis jotakin kivoja leikkejä haluis leikkiä kissaleikkejä, nii et sä haluis
B: Kuhan on joku

5.2.3 Institutionaalisuus – itsesäätely

Kolmas merkityksenantopari institutionaalisuus – itsesäätely kuvaa aiemmin esitettyyn merkitystasomalliin viitaten (kuvio 2) niitä vertaissuhdekuvauksia, jotka tuovat esiin vertaissuhteiden leikkitoimintaan liittyvää säätelyä joko päiväkodin yhteisölliseen vaikutukseen liittyen tai lapsen omiin valintoihin liittyen. Säätelyn avulla voidaan tarkastella leikkitoimintaan liittymiseen ja siellä olemiseen suuntautuvaa säätelyä siten, miten ne jäsentävät vertaissuhteita.

Berger ja Luckmann (1966) puhuvat instituutioitumisesta, jolla he kuvaavat sosiaalisen kontrollin järjestelmään kuuluvia mekanismeja siten, miten sosiaalinen toiminta totunnaistuu sosiaaliselle säätelylle. Tässä tutkielmassa käytän kuitenkin käsitettä institutionaalisuus, jolla kuvaan instituutioihin liitettävää vaikutusta vertaissuhteita koskeviin merkityksenantopareihin liittyen. Päiväkodin vertaissuhteiden vuorovaikutukseen vaikuttaa institutionaalisuus, jota kontrolloidaan päiväkotiyhteisön luomilla ja ylläpitämillä säännöillä ja rutiineilla, jotka myös säätelevät vertaissuhteisiin kuuluvaa vuorovaikutuskäyttäytymistä. Samalla päiväkotiyhteisö antaa vertaissuhteiden leikkitoiminnassa toimimiseen ennalta määrättyjä käyttäytymismalleja. Institutionaalisuuteen sisältyy päiväkotiyhteisön vakiintuneita konventioita, joita toistetaan tiedostamattomina rutiineina ja sääntöinä. Merkitystasomallin mukaan instituutio määrittää myös yhteisön jäsenille rooleja, kuten esimerkiksi päiväkodissa suosituksen roolin (ote 17) ja kontrolloi päiväkodissa tapahtuvaa käyttäytymistä pyrkien tekemään siitä ennustettavaa ja yhteiskunnassa moraalisesti hyväksyttävää.

Ote 17 (tyttö)

H:-- et kuka ois kaikista suosituin
B: Davis on sellanen suosittu poika
H: Joo mistä sen tietää
B: Siit ku mä kuulin et aikuiset jutteli (naurahtaa)
H: Niinkö () ooksä nähny ite sen jotenkin että
B: Aikuiset jutteli

Päiväkoti luo siis yhteisönä oman sosiaalisen todellisuuden määrittämällä sen jäsenille kasvatukselliset moraalisaännöt ja kielellisesti objektivoidut roolit vertaissuhteissa toimimiseen. Instituutiona yhteiskunta osallistuu myös tähän valvontaan poliittisesti ja lainsäädännöllisesti. Seuraavassa otteessa (2) on esimerkki insitutionaalisesta päiväkotiyhteisön valvonnasta, jota kontrolloidaan yhteisön kehittämällä säännöillä ja niihin kuuluvilla käsitteillä:

Ote 2 (tyttö)

H: Mitäs se kiusaaminen sitte vois olla
J: Öö lyödä potkia heittää kivellä ja kaikenlaista semmosta tuhmaa
H: Onks tääl joku tehny semmosta
J: En oo ollu mukana mut mä oon nähny ja tota Niilo on heittäny hiekkaa lapiost () näin kato () ja sit se hiekka lentää kun sen päästää lapiost
H: Aa niinku silmille ihan
J: Joo (.) me juostiin pakoon ja tota (.) pyydettiin aikuista et se (.) ja tolle Niilolle tuli ainakin lähiluotto

Päiväkoti toimii siis siellä muodostettujen ja ylläpidettyjen vertaissuhteiden sellaisena yhteisönä, missä vertaissuhteiden leikkitoimintaa ohjaavat tilannesidonnaiset ja yhteisölliset rooliodotukset tietynlaisesta käyttäytymismallista päiväkodin toiminnoissa, kuten esimerkiksi ruokailuun tai leikki-tilanteisiin liittyvien sääntöjen ohjaamina. Kuten edellä olevasta otteesta (2) ilmenee, yhteisöön määritellystä epäsopivasta käyttäytymisestä seuraa seuraamuksia, mikä näkyy siinä, että esimerkiksi ”lähiluotto” –sanon merkitys on vertaisille tuttu. Lähiluotto -seuraamus toimi päiväkodin sääntöjen seuraamattomuusrikkeestä annettavana sanktiona, mikä tarkoitti käytännössä huomautuksen saaneen lapsen leikkitoimintaa päiväkodin aikuisen tarkemman valvonnan alla. Täten se kuvasti sitä, että lapsen luotettavuus oli tarkkailussa. Sanktio kirjattiin myös näkyviin muiden vertaisten nähtäväksi. Edellä olevassa otteesta (2) lähiluotto annettiin huonosta käyttäytymisestä eli hiekan heittämisestä toisia vertaisia kohti. Sanktiosäännön määrittämisellä päiväkodin voidaan tulkita toteuttavan yhteisöllistä tiedostettua merkityksenantoa sille, mikä on päiväkodissa moraalisesti ja kasvatuksellisesti hyväksyttävää ja mikä ei. Käyttäytymismallia ohjataan sosiaalisella säätelyllä yhteisölle

merkitykselliseksi leikkitoiminnaksi. Sääntöjen luominen ja niiden noudattaminen tulevat tiedostamattomiksi toimintarakenteiksi koko päiväkodin toiminnalle, ja samalla lapsi oppii leikkitoiminnoissa institutionaalista moraalikasvatusta. Sääntöjen noudattamisella päiväkotiyhteisö myös suojelee ja vahvistaa lapsen turvallisuuden tunnetta ja rakentaa muun muassa lapsen itsetuntoa. Sääntöjä ohjaavat myös yleisesti tiedossa olevat universaalit lait ja eräänlaiset tiedostamattomat yleispätevät sääntöjärjestelmät, jotka toimivat taustavaikuttajina paitsi yhteisöissä, mutta myös yksilöissä merkitystenannoissa.

Seuraavissa otteissa (15 ja 18) institutionaalisuus kuvastuu lapsen suojeltavuuden näkökulmasta päiväkodissa työskentelevän aikuisen rooliin kuuluvana lapsen huolenpitona. Lapselle aikuisen turva on päiväkodin institutionaalisissa kehyksissä itsestäänselvyys, kuten myös lapsen huoltajien luottamus päiväkotiyhteisöön ja sen toimintaan. Tässä mielessä lapset ovat alttiita myös mahdollisille vallan väärinkäytöille. Oteessa 15 lapsen tauon jälkeinen ilmaisu ”aikuiset tietää mitä tekee” voi juuri kuvata tiedostamatonta kulttuuritietoa aikuisen ylivallassa. Tämän voi tulkita tarkoittavan myös sitä, että aikuisen valta näyttäytyy lapselle suhteessa tiedon määrään, minkä mukaan lapsi kokee, että aikuisilla on aina enemmän tietoa asioista kuin lapsilla.

Ote 15 (poika)

H: -- teeksä mitään jos jollaki tulee joku () tommonen huono olo

R: Mä sanon aikuiselle ja (4) aikuiset tietää mitä tekee

Ote 18 (poika)

H: -- oliksi siin sit jotain nimittely () tuliks sulle paha mieli siitä

D: Mm

H: Mitäs sit tapahtu

D: (huokaisee) Menin aikuiselle sanomaan () ei siin voi muutakaan tehdä

Päiväkodin aikuiset toimivat siis valtaapitävinä kasvattajina ja lasten suojelijoina, joilla on laillinen vastuu ja velvollisuuksia toteuttaa lapsen esiopetussuunnitelmaa huolehtien lapsen turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. Vastuuta kontrolloidaan vanhempien ja institutionaalisten virastojen taholta, mikä ilmenee esimerkiksi siinä, että lapsen esiopetus on jatkuvaan arviointiin perustuvaa, ja siitä myös edellytetään palautetta lapsen vanhemmille ja esiopetuksen päätyttyä myös lapsen tulevalle luokanopettajalle.

Itsesäätelyllä kuvataan niitä merkityksenantoja, joissa vertaissuhteiden leikkitoimintaan liittymiseen ja olemiseen tunnistui vertaissuhteissa itse toteutettuja tapoja tai ratkaisuja. Itsesäätelyä tunnistui vertaissuhdekuvauksissa leikkitoiminnan konfliktitilanteisiin liittyvissä neuvotteluissa (ote 20). Itsesäätelyä kuvautui muissakin konfliktitilanteissa, kuten ilmaisuissa ”mä osasin selvittää sen” tai ”selvitin sen riidan niinku ihmisen, lapsen pitää tehdäkin”.

Ote 20 (poika)

H: --- mitäs sitte tapahtu

J: Se alko niinku kinastelee sitte ei saa (3) sitte me päätettiin et kumpikaan ei saanu maalii

H: Ooteks te saanu ratkaistuu kaikki tommoset tilanteet mis joku () tommonen kinastelu tulee

J: Ollaan

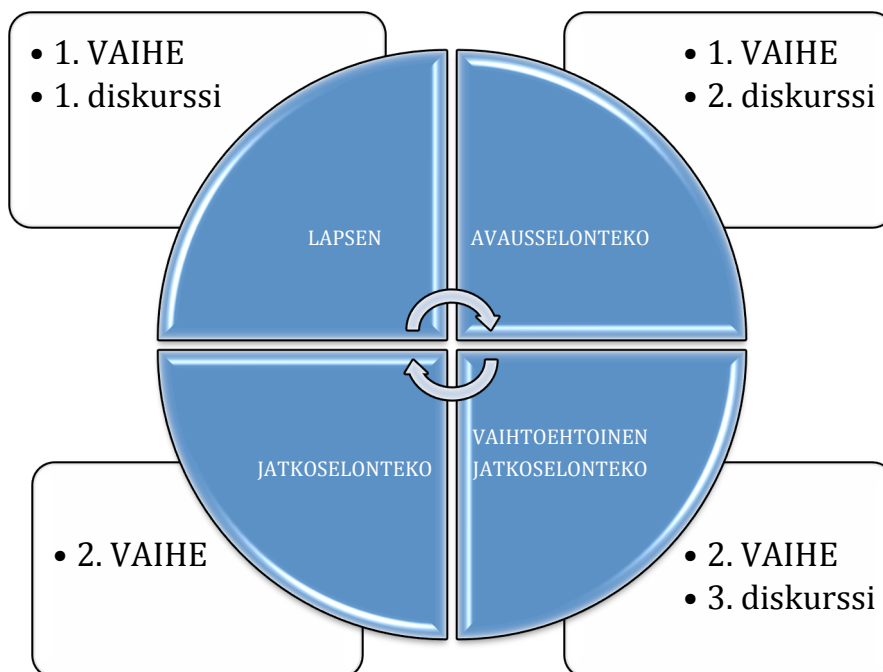
Vertaissuhteisiin liittyvää leikkitoiminnan itsesäätelyä näkyi ilmauksissa, kuten ”mul ei ekaks silleen kelvannu” (kukaan päiväkodin vertaisista) tai ”oikeestaan ne mitä sattuu kaverit mitkä mä otan niin” Itsesäätelyyn liittyvä valikointi voi liittyä myös ulkopuolisuuden merkityksenantoon, mutta ilmauksessa kuvastuu sanavalintoihin liittyvä selvä intentio siihen, että vertaissuhteet ovat valittavissa.

Joissakin vertaissuhdekuvauksissa ilmeni tilanteista leikkitoiminnan yhteistä säätelyä, jossa lapsi oli aikuisen mukana säätelyssä, kuten vertaissuhdekuvauksessa ”aikuisen kans me mentiin yhdessä” (selvittämään tilannetta). Itsesäätelyä kuvasti myös ilmaukset epämiellyttävästä tilanteesta poistumiseen ”me vaan kipitetään jonneki, sit me sanotaa vaan et me halutaan olla rauhassa”.

6 HAASTATTELUVUOROVAIKUTUS

6.1 Selontekoverkko vuorovaikutusprosessien kuvaajana

Toinen tutkimuskysymyksen tarkasteli sitä, millaisia diskursiivisia selontekoja on identifioitavissa lapsen ja haastattelijan vuorovaikutuksessa. Lähestyn Suonisen (2016) tavoin haastattelussa vaiheittaisesti rakentuvia vuorovaikutusprosesseja havainnollistaen niitä selontekoverkolla (kuvio 3). Selonteot ovat kuvauksia, joita ihmiset käyttävät tehdessään itseään ymmärrettäväksi toisille. Selonteolla voidaan kuvata lasten omia merkityksenantoja heidän maailmastaan, samalla ne liittyvät osaksi lasten sosiaalista maailmaa osallistuen myös heitä ympäröivän kulttuurin rakentumiseen.



Kuvio 3. Selontekoverkon rakentuminen haastattelun vuorovaikutusprosesseissa (mukaillen Suoninen, 2016).

Selontekoverkolla voidaan kuvata haastattelun vuorovaikutusprosessien etenemistä ajallisesti ylhäältä alaspäin (kuvio 3) (Suoninen, 2016). Vaikka esittelen kuviossa selontekoverkon kaksivaiheisena, verkstorakenne voi sisältää useampiakin vaiheita

riippuen tarkasteltavana olevien vuorovaikutusprosessien kestosta. Vuorovaikutusketjun tarkasteleminen liian monivaiheisena ei ole kuitenkaan tutkimuksellisesti relevanttia, sillä merkitysvalintojen määrä kasvaa nopeasti liikaa suhteessa puhujaan, jolloin selontekojen määrittäminen vaikeutuu.

Selontekoverkon (kuvio 3) rakentumista voidaan kuvata siten, että ensimmäisen vaiheen avaa haastateltavan lapsen antama avausseleonteke, joka alkaa yleensä vuorovaikutukselle itsestään selvistä diskursiivisista merkityksistä (ks. Suoninen, 2016). Tällä avauksella pyritään hakeutumaan lähinnä vuorovaikutukselliseen tuttuuteen ja vaivattomuuteen, yrityksenä välttää tuntemattoman vuorovaikutuskumppanin kritiikkiä tai täydentäviä kommentteja haastattelussa. Tuttuudella pyritään lisäksi siihen, ettei heti alkuun tarvita selittävää puolustautumisdiskurssia. Haastattelija muokkaa selontekojen sisältöä jo heti ensimmäisestä vaiheesta lähtien verbaalisesti ja nonverbaalisesti muun muassa oletuksina, odotuksina tai sanojen sävyvaihdoksina. Kuten kuvion 1. vaiheesta on nähtävissä, jo avausseleonteossa voi ilmetä kaksi eriävää diskurssia. Nuolet kuvaavat vuorovaikutusprosesseissa rakentuvaa vastavuoroista responsiivisuutta, mikä ohjaa merkitysvalintoja esimerkiksi vuorovaikutusosapuolten oletuksilla tai haastattelijan avaamien odotushorisonttien eksplikoivilla jatkokysymyksillä, jotka muokkaavat merkittävästi jatkoselontekojen sisältöä etenkin haastattelun edetessä. Kaikissa seuraavissa jatkoselonteoissa toistuu valintojen vaihtoehtoisuus siten, että esimerkiksi lapsen puheen tai käyttäytymisen muutos muuttaa haastattelutilanteessa jaettuja merkityksiä, mikä myös lisää epävarmuutta haastatteluvuorovaikutukseen ja siinä rakentuviin tulkintoihin. Haastattelun edetessä jatkoselonteot muuttavat vuorovaikutusprosesseja puheenvuorojen reflektoinnin perusteella yhtenä tai useampanakin vaiheena, jolloin vuorovaikutusketju voi jatkua ristiriitaisina palautteina vielä useitakin kierroksia.

Selontekoverkolla voidaan siis kuvata diskurssien tarjoamia vuorovaikutuksellisia vaihtoehtoja eli kilpailevien logiikoiden mahdollisuuksia sekä esimerkiksi vuorovaikutusprosesseissa tilapäisesti rakentuneita valtasuhteita (Suoninen, 1997, 2016). Selontekoverkon ensimmäisen ja toisen vaiheen diskursseilla voidaan kuvata niitä haastateltavien lasten merkitysulottuvuuksien mahdollisuuksia sekä sosiaalisen todellisuuden rakentumistapoja, joihin he voivat haastatteluvuorovaikutuksen selonteoissa tukeutua (kuvio 3). Verkostorakenteen vaiheet ilmentävät paitsi tiettyjen diskurssien vaihtoehtoista vetovoimaa tai jännitettä, myös samalla selontekojen muotoutumisessa

muodostuvaa vuorovaikutuksen responsiivisuutta. Responsiivinen vuorovaikutus ilmentää vuorovaikutusosapuolten reagointia toistensa puheisiin, ja sitä, miten he rakentavat siitä sosiaalisen todellisuuden versioita (Jokinen & Juhila, 2016). Haastattelijan reflektointi haastateltavan vuorovaikutuksen tai vuorovaikutuskäyttäytymisen muutokseen suuntaa koko ajan muodostuvia diskurssivalintoja, mikä taas muuttaa merkityksenantoja kolmanteen diskurssiin (Suoninen, 2016). Selontekoverkko muuntaa muotoaan siis yhä uudelleen rakentuvien diskurssiensa seurauksena tehdessään ymmärrettäväksi haastatteluvuorovaikutukseen liittyviä merkityksenantoja. Seuraavaksi esittelen metodologisia työkaluja, joita olen käyttänyt selontekoverkon analysointivälineinä aineiston vuorovaikutusprosessien tarkastelussa. Ensimmäiseksi tuon esiin keskusteluanalyysin, jota olen käyttänyt lähinnä vuorovaikutusprosessien käsitteelliseen jäsentelyyn tutkielmaani soveltuvien osien, tämän jälkeen esitän tutkielmani varsinaisen päämetodin, diskurssianalyysin peruseräpäätteitä.

6.1.1. Keskusteluanalyysi

Vuorovaikutusprosessien ja selontekojen tarkastelu voi edellyttää eri traditioiden yhdistämistä. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on jopa suotavaa yhdistää merkitys- ja vuorovaikutustason tarkastelua sekä sosiaalisen konstruktionismin että keskusteluanalyysin traditiosta (Jokinen, 2016; Suoninen, 1997). Analysointivälineiden yhdistäminen toisiinsa voi syventää analyysiä esimerkiksi siinä, miten keskusteluanalyysi antaa metodologisia välineitä merkitysten rakentumisten erittelyyn vuorovaikutuksessa ja toisaalta keskusteluanalyysin pelkkä vuorovaikutuksen rakentumisen tutkiminen ei riitä, mikäli kuvausten ajatellaan yhdistyvän erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin, kuten merkityksiin ja niiden muotoilutapoihin sekä vuorovaikutuksen konventioihin.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen rinnasteisuus instituutioihin juontaa juurensa Goffmanin esityksiin vuorovaikutuksesta moraalisesti ja institutionaalisesti järjestyneenä (Suoninen, 2016). Tämä vuorovaikutusjärjestys on innoittanut keskusteluanalyttistä tutkimusta monimuotoisten käytäntöjen kuvausten ymmärrettäväksi tekemiseen sosiaalisen todellisuuden rakentamiseksi (Buttny, 2004; Mt. 2016). Nykyisin keskusteluanalyttinen tutkimus kohdistuu, paitsi vuorovaikutuksen perustituution tutkimiseen, myös institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimiseen (Suoninen, 2016).

Kun tarkastelun kohteena on haastatteluvuorovaikutus, on oleellista päästä tarkastelemaan vuorovaikutusprosessien yksityiskohtia. Tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä vuorovaikutuksen mikromaisemaan eli käytettyjen sanojen valintaan, puheenvuorojen muotoiluihin sekä keskustelun jäsentymiseen ja sen kokonaisrakentumiseen (Suoninen, 2016).

Keskusteluanalyysi tarjoaa välineitä myös vuorovaikutusprosessien etenemisen tutkimiseen siinä, miten vuorovaikutuksen osapuolet toteuttavat keskusteluaan ja millaisiin säännönmukaisuuksiin vuorovaikutusprosesseissa orientoidutaan (Ruusuvuori, 2010). Raevaara, Ruusuvuori ja Haakana (2001) toteavat, että keskusteluanalyttinen tutkimus hyödyntää vuorovaikutusprosesseissa rakentuvia normatiivisia rakenteita, joihin puhujat yrittävät keskusteluissaan suuntautua yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi käyttäen työkaluina erilaisia keskusteluissa ilmeneviä puheiden jäsennyksiä. Keskustelun järjestäytyminen vuorottelujäsennykseksi on tyypillistä vuorovaikutukselle siten, että puhujat esimerkiksi haluavat suosia sujuvaa vuoronvaihtoa.

Suonisen (2016) mukaan puhujat pyrkivät jäsentämään puheenvuoroja toisiinsa usein huomaamattomiksi jääneillä konventionaalisilla kytköksillä. Ne pohjautuvat yleisiin sosiaalisiin ja vakiintuneisiin käytänteisiin siitä, minkä tiedetään yleisesti olevan moraalisesti hyväksyttävää (Juhila, 2012). Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi haastattelussa kysymykseen kuuluu vastata tai ainakin perustella mahdollinen vastaamatta jättäminen, jolloin vastaajalle syntyy selontekovelvollisuus. Sosiaaliset kanssakäymisen tavat ja siihen kuuluvat rutiinit synnyttävät siis ilman siihen vaadittavaa reflektointia moraalista kulttuuriin perustuvaa järjestystä.

Vuorovaikutusaineiston tarkastelussa sanat, sanastojen valinta ja niiden vaihtelu ovat merkityksellisiä, ei pelkästään sanoina, vaan läsnä olevina tulkintoina, diskursseina (Suoninen, 2016). Ne voivat näyttäytyä aineistossa myös kulttuuripainotteisina, ajasta ja kontekstista riippuen. Mahdolliset puhujanvaihdoskohdat näyttävät analyysissä erilaisia puhujien avautumia ja sulkeutumia, jotka luovat odotushorisontteja seuraavien puheenvuorojen etenemiseen, esimerkiksi vaikeneminen luo odotushorisonttia siihen, että odotetaan puheenvuoron vaihtuvan toiselle puhujalle. Tämä perustuu siihen, että yleensä puhujat pyrkivät välttämään keskustelussa päällekkäispuhetta. Odotushorisontit voivat

ilmetä aineistossa esimerkiksi merkityksellisinä äänenpainoina, taukoina, naurahduksina tai eleinä, joilla on käänteentekevää merkitystä vuorovaikutuksen kululle. Näissä pienissä hetkissä diskurssit voivat muuttua nopeasti ja huomaamatta ja ne peilaavat aina toiseen puhujaan ja puheenvuoroon. Vuorovaikutuksen mikromaiseman lisäksi tutkimusta voi tarkastella myös makromaiseman avulla, joka ottaa huomioon myös puhujien roolit yhteiskunnallisen instituution jäsenenä. Täten tutkielmassani lapsia voidaan tarkastella myös päiväkodin institutionaalisten roolien sitomina, jolloin heidän vuorovaikutustaan sitoo päiväkodin sosiaaliset käytänteet ja kontrolloitu valvonta, kuten vertaissuhteiden merkityksiä koskevissa aiemmissa luvuissa tuli ilmi.

6.1.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin avulla voidaan tarkastella ihmisten käyttämiä konventionaalisia selontekoja, jotka tulevat ymmärretyiksi heidän tilannekohtaisista perusteluista ja merkityssuhteiden kokonaisuuksista (Jokinen, 2016; Rapley, 2001; Suoninen, 2016). Diskurssianalyysia voidaan toteuttaa monin eri metodisin sovelluksin, mutta tietyt perusoletukset ovat ominaisia kaikelle kielellisiä käytäntöjä erittelevälle diskurssianalyttiselle traditiolle (Antaki, 2008; Nikander 2012). Diskurssianalyysin teoreettiset juuret ovat sosiaalisessa konstruktionismissa (Jokinen, 2016) ja se onkin nähtävissä pikemminkin väljänä teoreettisena viitekehyksenä tai ideana kuin selvärajaisena tutkimusmetodina (Hirsjärvi & Hurme, 2000; Vilkkä, 20005).

Diskurssilla viitataan usein kielellisesti yhdisteltyihin ja järjesteltyihin toteamuksiin puheissa tai kirjoitetuissa teksteissä (esim. Hirsjärvi & Hurme, 2000). Laajemmin diskurssi määrittyy sosiaalitieteissä kielellisesti organisoituneena sosiaalisena toimintana (Antaki, 2008, Tracy, 2001), millä viitataan diskurssien kielelliseen muotoutumiseen sosiaalisissa prosesseissa osana sosiaalisia konventioita (esim. Buttny, 2004; Potter, 1996; Suoninen, 2016). Haastatteluaineistossa diskurssit kuvaavat sosiaalisia puhetapoja ja -käytänteitä ja niissä rakentuvia vuorovaikutusprosesseja, jolloin haastattelu näyttäytyy molempia osapuolia kuvaavana diskursiivisena tilana sen sijaan, että se nähtäisiin haastateltavan tai haastattelutilanteen tiedonhankintamenetelmänä (Koro-Ljungberg, 2008; Nikander, 2012, Rapley, 2001). Tosin Tracy ja Robles (2010) huomauttavat, että kaikki diskurssianalyttisesti suuntautuneet tutkijat eivät pidä haastattelua tutkimuksiinsa soveltuvana metodina vaan tutkijan artefaktina, ei-luonnollisena haastatteluna.

Diskurssianalyysissä etsitään merkityksiä esimerkiksi identifioimalla diskurssien poikkeavuuksia, eroavaisuuksia tai systemaattisia yhtäläisyyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2000; Jokinen, 2016). Merkityksiä voidaan etsiä sen tuottamista tavoista, jolloin tarkastellaan aineistossa esiintyvän vuorovaikutuksen dynamiikkaa esimerkiksi siinä, miten haastattelun puheenvuorot liittyvät toisiinsa, mihin positioihin puhujat asettuvat tai miten he esimerkiksi orientoituvat haastatteluun (Buttny, 2004; Jokinen & Juhila, 2016). Vuorovaikutuksen tutkijoille diskurssianalyysi tarkoittaa puheen tai tekstin tarkkaa analysointia kontekstissaan (Buttny, 2004; Tracy, 2001). Kontekstin määrittäminen näyttäytyy tutkijoille kuitenkin vaikeaselkoisena ja epämääräisenä, sillä tutkimusasetelmasta riippuen konteksti voi viitata esimerkiksi puheikäyttyymiseen, sosiaaliseen tai fyysiseen asetelmaan. (Tracy, 2001).

6.2 Diskursiiviset selonteot

Diskursiivisilla selonteoilla tulkitaan siis merkityksiä eli sitä, miten ihmiset sananmukaisesti tekevät selkoa maailmasta antamalla omalle toiminnalleen syitä ja selityksiä eli miten he konstruoivat kielellisesti puhumaansa (Buttny, 1993, 2004; Jokinen & Juhila, 2016; Suoninen 2016). Selonteot ovat ikään kuin harkinnanvaraisia selityksiä, joiden avulla käydään koko ajan haastatteluvuorovaikutuksessa neuvotteluja, jotka johtavat joko lisääntyviin ristiriitoihin tai yhteisymmärrykseen (Suoninen, 1997). Buttny (1993, 2004) ja Tracy (2002) lähestyvät vuorovaikutustilanteiden verbaalisia ja nonverbaalisia puheiden ongelmakohtia käsitteillä diskursiiviset konstruktiot tai sosiaaliset selonteot, jotka kuvaavat puhujaa tietystä positioista. Buttnyn (1993) mukaan selonteot myös selittävät ongelmakohdissa itseään – niiden toiminta muuttuu näkyväksi silloin kun niihin puututaan. Suoninen (1997) muistuttaa myös selontekojen mahdollisista piiloristiriitaisuuksista, jolloin selonteko voi näyttäytyä kulttuuristen käytänteiden ohjaamina harhaanjohtavasti itsestään selvänä, jopa tarpeettomana. Hän erittelee selontekoja niiden piilevyyden ja avoimuuden asteen ulottuvuuksilla siten, että ulottuvuuksien ääripäissä ovat itse selittävät, luonnolliset selonteot ja eksplisiittiset selonteot ja niiden keskivaiheille sijoittuvat implisiittiset selonteot.

Kielellinen vaihtelevuus eri asiayhteyksissä ja aikakausinakin vaikuttaa väistämättä siihen, että ihmisten välisissä sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa muodostuu koko ajan erilaisia

totuuksia, jotka ovat tulkinnallisia (Jokinen & Juhila, 2016). Sosiaalinen todellisuus muuttuu koko ajan saaden uusia merkityksiä asioiden merkityksellistämisen seurauksena. Tilannekohtaiset merkitykset muodostavat rinnakkaisia tai keskenään kilpailevia merkityssysteemejä, jotka määrittyvät toisiinsa merkityssuhteissa. Käsitän tässä tutkielmassa lasten selontekojen liittyvän haastatteluvuorovaikutuksessa moniin tulkinnallisesti erilaisiin diskursiivisiin merkityksiin, jotka näyttäytyvät osana diskursiivisia ja kulttuurisesti ymmärrettäviä käytäntöjä. Seuraavissa luvuissa tuon esiin tutkimustuloksia siitä, millaisia diskursiivisia selontekoja tunnistui minun ja lasten haastatteluvuorovaikutuksessa.

6.2.1 Välttely

Haastatteluvuorovaikutuksessa oli tunnistettavissa Buttnyn (2004) ja Tracyn (2002) mainitsemia puhujanvaihdoksiin paikantuvia ongelmakohtia, joissa käytiin erilaisia neuvotteluja yhteisen ymmärryksen saavuttamisesta ja vuorovaikutusprosessien etenemisestä. Haastatteluvuorovaikutuksen ongelmakohdissa diskursiiviset selonteot kuvasivat usein välttelyä, joka liittyi lapselle kiusallisiin tai emotionaalisiin aiheisiin kohdistuen joko lapsen itsensä tai muiden vertaisten kiusaamiskokemuksiin. Pietilä (2010) mainitsee, että välttely liittyy usein tilanteisiin, joissa kysymykset koskevat henkilökohtaisia käsityksiä ja sen mukaista toimimista. Seuraava ote (9) kuvaa lapsen diskursiivista selontekoa vältellä haastattelijan esittämään kysymykseen vastaamista haastatteluvuorovaikutuksessa. Välttely tulee esiin lapsen puheenaiheen vaihtamisena rivillä 6.

Ote 9 (tyttö)

- 1 H: No onks joku sanonu sulle jotain semmosta et sulle ois tullu paha mieli
- 2 A: On
- 3 H: Onko () niin (neutraalisti)
- 4 A: Ei
- 5 H: Ei () eikä koskaan (3) aha aha (toteavasti)
- 6 A: Tää näyttää punaselta tää ruskee
- 7 H: Joo-o joo

Selonteko rakentuu otteessa (9) siten, että lapsi vastaa rivillä 2 esittämäni kysymykseen myönteisesti, mikä antaa odotushorisontin siitä, että lapsi antaa jatkoselonteon siihen, mitä pahaa mieltä tuottavaa lapsi on kokenut. Lapsi vastaakin päinvastaisesti kumoten edellisen

vastauksensa tuottamalla ristiriitaista puhetapaa, johon haen vielä jatkokysymyksellä tarkennusta ”eikö koskaan?”. Haen vielä uudelleen lapselta jatkoselontekoa merkityksellisen tauon avulla (rivi 5) yrittäen löytää yhteistä ymmärrystä asiasta (ks. Pietilä, 2010). Suljen kuitenkin puhujana asian neutraalilla hyväksynnällä ”aha aha” (rivi 5), sillä asiaan ei ole tulossa selvyyttä, mikä taas puolestaan saa lapsen vaihtamaan puheenaihetta (rivi 6). Tästä seuraa, että vuorovaikutusasetelma kääntyy hetkeksi siten, että positiot vaihtuvat ja mukailen lapsen puhetta antaen hänen esittämälle toteamukselleen lyhyen hyväksyvän palautteen ”joo-o joo” (rivi 7).

Seuraavassa otteessa (2) välttely ilmenee selontekoverkossa kahdessa jatkoselonteossa sekä verbaalisena toteamuksena ”en mä tiedä siitä enempää” (rivi 4) että puheenaiheen vaihtamisella ”tää on lukossa” (rivi 6). Avausselonteko rivillä 2 avaa odotushorisontin lapsen ensimmäiselle jatkoselonteolle käsiteltävästä aiheesta, joka jää kuitenkin verbaalisesti suppeaksi, mutta mihin liittyy värittämiseen liittyvien vihjeiden perusteella lapselle jotain merkityksenantoa (rivi 4). Esittäessäni suoran kysymyksen tilanteeseen, lapsi vaihtaakin puheenaihetta (rivi 6), mihin yhdyn responsiivisesti vastaten (rivi 7), jolloin haastattelu kulkeutuu puheissa hetkeksi lukkiutuneen korvan aukaisemiseen (rivit 6–8). Haastattelu jatkuu taas vertaissuhteisiin liittyen rivillä 9.

Ote 2 (tyttö)

- 1 H: ---tää sisäl (päiväkodin sisätiloissa) ei oo tullu sit mitään (konflikteja)
- 2 J: Zaida on tönässy mua sillee et mä kaadu in sit sillee lattialle siin salilla (3)
- 3 H: Tahallaan vai
- 4 J: En mä tiedä siitä enempää (värittää voimakkaasti)
- 5 H: Joo () pyyskö se Zaida sitä sit anteeks
- 6 J: Tää on lukossa (näyttää oikeaa korvaa hymyillen)
- 7 H: Ai korva () ai ai (naurahtaa) joskus auttaa jun puhalttaa näin niinku
- 8 J: Nyt se (3) ei vielä kukaan (kokeilee naurahtaa) () nyt se tuli
- 9 H: Joo (nauraen) () no jos me nyt katotaan tota kuvaa (päiväkotikuvaa) nii kenen
- 10 sä tykkäät eniten olla
- 11 J: Leila, Bertta -- (alkaa luetella)

Seuraavassa otteessa (8) lapsen antama avausselonteko kuvautuu ensin lyhyellä verbaalisella ”joo” -sanalla (rivi 4), johon odotushorisonttina olevan jatkoselonteon sijaan tuleekin muutos puheenvuoron jäsenyykseen, kun lapsen puhe korvautuu nonverbaalisella käden liikkeellä, mihin myös yhdistyy huokaus (rivi 6). Täten puhujanvaihdoskohta näyttäytyy lapselle ongelmakohtana. Tulkitsen vihjeitä reflektoiden niin, että esitän lapselle ehdotuksen siitä, että olen ymmärtänyt hänet oikein pyrkien samalla yhteisymmärryksen vahvistumiseen (rivit 7–8). Lapsi jatkaa nonverbaalisella

jatkoselonteolla nyökkäämällä (rivi 9). Vuorovaikutusprosessi etenee responsiivisesti puhesävyyn muotoilulla (rivi 10), vaikka selonteossa on ennakoitavissa vaikeuksia haastattelun sujuvuuteen. Suostuttelen lasta verbaaliseen jatkoselontekoon hakemalla yhteisesti jaettua ymmärrystä siitä, että olen eettisesti luotettava lapsen antamalle tutkimustiedolle (rivit 10-11), mutta lapsi vaikenee sulkien keskustelun aiheesta. Tämän jälkeen tarjoan lapselle eettistä ratkaisua lapselle kiusalliselta tuntuvaan tilanteeseen esittämällä hänelle vaihtoehdon vaikenemiseen (rivi 13), mihin lapsi tarttuukin hyväksymällä ehdotukseni muistamattomuudesta (rivi 14).

Ote 8 (poika)

- 1 H: Osaaksä sanoo Timo onks tos porukas ku sä katot tota päiväkotikuvaa () onks
- 2 tos jotain semmosii kavereita joiden kaa sul ois ollu riitaa? () osaaksä kertoo
- 3 siitä
- 4 T: Joo
- 5 H: Kukas on ollu () sä voit näyttää mulle tost kuvasta kukas siel ois
- 6 T: (huokaus)
- 7 H: Risto kiusaa () osaaksä () muistaksä jonkun tilanteen mimmonen se oli sitte ()
- 8 sanoks Risto jotaki sulle
- 9 T: (nyökkää)
- 10 H: Ai jaa (hitaasti ja empaattisesti) kerro vaan siitä en mä kerro kellekään ()
- 11 me ollaan kahestaan vaan tässä () mitä se Risto sano sulle
- 12 T: (vaikenee)
- 13 H: Et muista niinkö (neutraalisti)
- 14 T: En muista
- 15 H: Joo ()

Seuraava ote (17) havainnollistaa sitä, miten välttely diskursiivisena selontekona ilmenee peittelynä lapsen käyttämissä sanavalinnoissa ja puheen muotoilussa (rivit 3-5). Avausselonteossa (rivi 3) esiintyy paljon sanojen välistä tauotusta sekä puhemuotoilua hidastukseen, lisäksi viimeinen sana painottuu lapsen äänensävyyn muuttuessa puheen loppupuolella nousevaan intonaatioon. Jatkoselonteossa lapsi ei selvennä tilannetta, mutta kertoo tilanteen lopputuloksesta (rivi 5). Puheenvuorojen jakaantumisessa ilmenee keskeyttämistä ja päällekkäin puhumista sekä lapsen että minun positiostani (rivit 9-11 ja 13-15).

Ote 17 (tyttö)

- 1 H: Onks joku tuol noist päiväkotikavereist () joku ollu semmonen et ois sanonu sulle
- 2 jotain et sulle ois tullu paha mieli
- 3 B: A () a () on tullu (3) sellasii sanoja (.) joltain (hitaasti, nouseva intonaatio)
- 4 H: Yhy (nouseva intonaatio)
- 5 B: Ja ne selvitettiin
- 6 H: Muistat sä yhtään minkälaisia () kukas niitä sitten sano

- 7 B: No (.) ainaki () sitte alussa (esiopetuksen alkaessa) mua joka päivä (.) myös
 8 kiusattiin
 9 H: Ai jaa () mitäs sitte minkäläistä se oli
 10 B: [Mut sitte
 11 H: Sanoks joku jotain vai
 12 B: Sanoi ja
 13 H: [Tyttö vai poika
 14 B: Tytöt ja pojat
 15 H: Jaa kaikki vai
 16 B: Mjaa (.)

Seuraavissa otteissa (15 ja 4) välttely ilmenee vähättelynä osallisuudessa johonkin kiusaamistilanteeseen. Ensimmäisessä otteessa (15) näkyy lapsen odotushorisontti siitä, mitä kysymyksiä todennäköisesti koskee, sillä lapsi keskeyttää kysymykseni (rivit 1–2) ja kuvaa avausseleonteossaan omaa toimintaansa myöntäen olleensa tilanteessa jollain lailla mukana (rivit 2–4), mutta kieltävänsä osittain vastuunsa tapahtumiin (”emmä oo niin paljoo tehny”). Lyhyt reagointini ”joo” minimipalautteena (rivi 3) jakaa jaetun ymmärryksen yllättävälle ja keskeyttävälle avausseleonteolle antaen samalla responsiivisuutta siihen, että lapsi jatkaisi samasta aiheesta lisää. Seuraavien vaiheiden jatkoselonteissa lapsi erittelee omia tekojaan ”en oo aloittanu” ja ”jostain se alkaa se riita aina” (rivit 4–6). Reflektoin lapsen pitkäkköön puhetaukoon ja sisäänhengitykseen (rivi 4) myötäilemällä lapsen puhetta lyhyellä hyväksyvällä palautteella ”nii” (rivi 5). Tästä aukeaa vielä lapsen puhe responsiiviseen jatkoselontekoon riitojen selventämiseksi (rivi 6), ja puheenvuoro sulkeutuu lopuksi johdattelevaan kysymykseen riitojen selvittämisen haasteista, mihin lapsi vastaa samaa sanaa käyttäen ”vaikeeta” (rivit 8–9).

Ote 15 (poika)

- 1 H: Ooksä tehny Juusolle koskaa
 2 R: [Emmä oo niin paljoo tehny
 3 H: () Joo ()
 4 R: Mä en oo alottanu riitaa (4) (vetää henkeä sisään) jostain se alkaa se riita aina
 5 H: Nii ()
 6 R: Jostain kinastelusta
 7 H: Onks niit vaikee selvittää sitte
 8 R: On aika vaikeeta (nopeasti vastaten)

Alla olevassa otteessa (4) välttelyyn liittyvä vähättely ilmenee keskeyttämisen sijaan retorisisana sanan painoituksina sekä rivillä 3 ”todella” -sanon käytössä että riveillä 3–8 ilmaisussa ”yleensä se toi Risto”, millä siirretään puhetta toisen lapsen toiminnan tarkasteluun. Lapsi jakaa kanssani haastatteluun liittyvän konvention siitä, että odotan häneltä vastausta esittämäni kiusaamiskysymykseen, jossa hän joutuu mahdollisesti

antamaan itsestään sellaisen jatkoselonteon, mikä ei aseta häntä välttämättä myönteiseen valoon.

Ote 4 (poika)

- 1 H: No onks mitään semmost tilannetta tullu et sä oisit vaikka () sinä oisit vaikka
- 2 aiheuttanu toiselle pahan mielen (nouseva intonaatio)
- 3 N: Mmm () no todella harvoin (.) yleensä se toi Risto ku () se ottaa kaiken tos leikis
- 4 ihan hirveen vakavasti
- 5 H: Niinkö
- 6 N: Ihan niin ku toi ois ihan totta se et se on hirviö joka tuhoaa kaiken
- 7 H: Se suuttuu niinkö
- 8 N: Suuttuu

6.2.2 Asiantuntijuus

Välttelyn lisäksi haastatteluvuorovaikutuksessa identifioitui diskursiivisina selontekoina myös asiantuntijuutta. Haastattelujen vuorovaikutusasetelmissa ja niiden positioden retorisisa sanavalinnoissa ja puheenvuorojen muotoiluissa asiantuntijuus tuotti kuvaa lapsesta tilanteisesti aktiivisena ja tiedollisena toimijana. Asiantuntijuus näyttäytyi haastatteluvuorovaikutuksen diskursiivissa selonteissa lapsen oman tietämyksen aktiivisena tiedollisena osoittamisena erilaisin keinoin, kuten kysymyksiä tarkentavina vastakysymyksinä, omaa vastausta perustelemina jatkoselontekoina tai muutoin sanavalinnoinnoilla omaa toimijuuttaan korostaen. Asiantuntijuus ilmeni vuorovaikutusprosesseissa myös sellaisissa puhujanvaihdoskohdissa, joissa käsitteiden virhetulkinnat rakensivat haastattelua hetkellisesti ristiriitaiseen suuntaan, ikään kuin tilanteessa jakautuvaan ristiriitaiseen asiantuntijuuteen. Tällöin vuorovaikutusasetelmien positiot saattoivat vaihtua ja diskursiivisiin selontekoihin rakentui kohtia, joissa yhteisesti konstruoitu tieto oli vaarassa katketa tai molemmat rakensivat tietoa hetken omassa positiossaan. Yhteisesti jaettu tieto rakentui siis koko ajan enemmän tai vähemmän sivupoluille ennen kuin yhteinen tulkinta asiasta löytyi. Seuraavat otteet esittelevät niitä vuoropuhelukohdia, joissa vuorovaikutusprosessissa ilmeni käsitteiden virhetulkintaa:

Ote 11 (tyttö)

- 1 H: Te leikitte niinku päiväkodin ulkopuolellaki (kysyvä intonaatio)
- 2 E: Ei (napakasti)
- 3 H: Ei oo semmosii () oot sä käyny kenenkään luona kylässä
- 4 E: Oon () Villen ja Juhon (päiväkotikavereita)
- 5 H: Villen ja Juhon

- 6 E: Nii
7 H: Okei ()joo

Otteessa 11 selontekoverkko rakentuu siten, että esitän lapselle kysymyksen koskien hänen mahdollisia yhteisiä leikkejään päiväkotikaveriensa kanssa muuallakin kuin päiväkodissa (rivi 1). Rivillä 2 lapsi antaa lyhyen avausseleonteon ”ei” vastaamalla kysymyksessäni esiintyvään sanaan ”ulkopuolellaki” ymmärtäen sen fyysisesti päiväkodin ulkopuolella olevaksi alueeksi. Varmistan lapsen tuottamasta tiedosta saadun oikean tulkinnan esittämällä kysymyksenasettelun toisin: ”Oot sä käyny kenenkään luona kylässä?” Kysymyksen sovittamisella lapsen käsitemaailmaan (rivi 3) lapsi tuottaa toisen vaiheen jatkoselontekona sellaista tietoa, joka tuottaa yhteistä jaettua ymmärrystä tapahtuneesta (rivit 4–5). Yhteisymmärrys vahvistetaan riveillä 5–6 ja lopuksi hyväksyn ja suljen tämän keskustelun sanavalinnalla ”okei”, mikä viestittää lapselle myös tästä aiheesta keskustelun päättymistä (rivi 7).

Lapsen käsitemaailman konkretia ei rinnastu aikuisten käsitemaailmaan siinä, miten sanojen rinnasteisia merkityksiä tulkitaan eri asiayhteyksissä. Esimerkiksi esittämässäni kysymyksessä ilmaus ”nähdä kaveria muuallaki” tulkitaan seuraavan otteen (1) lapsen avausseleonteossa konkreettisesti kaverin näkemisenä jossain muualla kuin päiväkodissa, eikä kavereiden tapaamiseen tai kyläilyyn liittyen, mihin esimerkiksi yhdessä leikkiminen voisi liittyä (rivit 1–2). Korjaan käsitteen aiheuttamaa virhetulkintaa puheenvuoron aloittavalla ”mut” -sanavalinnalla (rivi 3) lapsen antaman seleonteon ollessa odotusteni vastainen ja jatkan kysymystäni selventämällä puhuen nyt konkreettisesti leikkimisestä myös muuallakin kuin päiväkodissa (rivit 3–4). Lapsi yhdistää käsitteen omaan käsitemaailmaansa ja antaa jatkoselonteon asiasta ja yhteisymmärrys rakentuu vuorovaikutuksessa lopulta siihen, että lapsi tuottaa odotushorisontin mukaisen vastauksen rivillä 5.

Ote 1 (tyttö)

- 1 H: Joo-o () onks joku kaveri semmonen mitä sä näät muutenki ku päiväkodissa
2 J: Mm joo-o kaupassa nään Liisaa, Seelaa ()
3 H: Mut onks semmonen et leikitte muuallakin ku päiväkodissa () et sil taval
4 et näätte niinku enemmän
5 J: Joskus Luminan kaa

Seuraavassa otteessa (4) asiantuntijuus kuvaa lapsen aktiivista toimijuutta siten, että lapsi esittää lyhyen avausseleonteon jälkeen hänelle esitettävään kysymykseen jatkoselonteon

sijaan tarkentavan, terävän vastakysymyksen (rivi 5). Täten haastattelun konventionaalinen rakenne rikkoutuu positioiden vaihtuessa siten, että minusta tulee kysyjänä vastaaja ja lapsesta kysymysten esittäjä (rivi 5). Positiot pysyvät vaihtuneina vielä seuraavankin puhujanvaihdoskohdan aikana, sillä lapsi esittää uuden tarkentavan kysymyksen toteamukseeni (rivi 7).

Ote 4 (poika)

- 1 H: No hei noist kaverijutuist vielä nii Niilo () ni mä oon kysynyt että mikä ero on sun
- 2 mielestä kaverilla ja ystävällä () onks sun mielestä mitään eroo
- 3 N: Ei
- 4 H: Eikö () voisko sit sanoo et noi () ketkä on kavereita ni ne on myös ystäviä
- 5 N: Ymm () onks jotkut sanonu et niil on eroo
- 6 H: Noo jotkut on sanonu jotakin et on eroo
- 7 N: Mitä ne on sanonu --

Seuraavassa otteessa (13) asiantuntijuus kuvastuu lapsen aktiivisena toimijuutena ja haastattelun konventioiden rikkomisena siten, että lapsi ilmaisee ensin avausseleonteossa tietämättömyyttään siihen, miten kuvaillussa tilanteessa olisi pitänyt toimia (rivi 2) ja myöhemmässä seleonteossaan hän keskeyttää kysymykseni toteamalla, ettei ymmärrä esittämäni kysymystä (rivi 9). Tässä selontekojen vuorovaikutuksellinen toiminta ei näytä noudattavan tyypillistä kaavaa siinä mielessä, että lapsi ei nojaa avausseleonteossaan tyypilliseen vastausvaihtoehtoon lyhyellä ”joo” tai ”ei” –vastauksella vaan esittää heti selonteon, joka edellyttää minulta kysyjänä eksplikoivampaa otetta oman kysymykseni suuntaan (rivit 1–3). Vuorovaikutuksen responsiivisuus tulee esiin riveillä 9–12, joissa reflektoin lapsen oman kysymykseni keskeyttävään toteamukseen ”mä en tiiä mitä sä tarkoitat” kannustamalla lasta tuomaan haastattelussa ilmenneitä tiedollisia epäselvyyksiä jatkossakin esiin (rivit 11–12). Lapsi jatkaakin haastattelua haastattelun konventioiden mukaisesti tuoden jatkoselonteon kysymykselleni (rivit 15–16).

Ote 13 (poika)

- 1 H: -- onks kukaan koskaan mennyt lohduttaa sitä sitte? (itkevää poikaa)
- 2 S: Emmä tiiä miten sitä pitäis lohduttaa
- 3 H: Niiiii (venyttäen) se voi olla () tietysti sekin että ku oikeestaan se ei oo semmost
- 4 et sil ois mitään niinku hätänä eiks ni
- 5 S: Nii
- 6 H: Onks se vähän niin ku kiukutteluu () onks koskaan ollu Simo semmost tilannetta et
- 7 joku ois ollu niin surullinen allapäin et joku ois auttanu sitte () joku ois vaikka
- 8 itkeny
- 9 S: [Mä en tiiä mitä sä tarkoitat
- 10 H: Joo hyvä kun kysyt se on hyvä () joskus voi olla et käyttää semmosia sanoja ettei
- 11 oikeen ymmärrä ku toinen kysyy niin vaikeita () että onks ollu semmost tilannetta et
- 12 sä oisit nähny et joku ois täällä itkeny jostain niin ku sillee et ois surullinen jostain

- 13 asiasta
- 14 S: On
- 15 H: Kukas on itkeny
- 16 S: Liisa

Asiantuntijuus näyttäytyi myös lapsen tarkentavana vastakysymyksenä (ote 18, rivit 10–16). Avausselonteossa (rivi 2) lapsi vastaa lyhyellä ”mm” -minimipalautteella ja vuorovaikutusprosessi etenee niin, että haen kysymyksillä lisätarkennuksia (rivit 5–8). Lapsi rikkoo haastattelun konventioita esittämällä minulle kysymyksen siitä, voiko hän kertoa tapahtuneesta tilanteesta minulle (rivi 10). Vuorovaikutus on erityisen responsiivista riveillä 10–11, mikä kannustaakin lasta pitkäkköön jatkoselontekoon (rivit 12–16). Loppuriveillä (18–19) käydään myös responsiivinen vuoropuhelu ja jaetaan empaattinen yhteisymmärrys puhuttavasta asiasta.

Ote 18 (poika)

- 1 H: -- on ollu semmosii kinasteluja
- 2 D: Mm
- 3 H: Onks ne selvinny sitte
- 4 D: Joo
- 5 H: Oot sä ite sanonu jolleki sillee et jolleki ois tullu paha mieli
- 6 D: Oon
- 7 H: Ootko () kellekä sä oot sanonu
- 8 D: Ee (.) Juusolle
- 9 H: Aa () mitäs sä oot sanonu Juusolle
- 10 D: Voinks mä kertoo sen kohan mitä siin tapahtu
- 10 H: No kerro se ois kiva
- 12 D: No () ekaks ke me minä ja () Eetu () ja Juuso bleidattiin ni ö (vetää henkeä) se
- 13 Juuso ei tiennyt kenen noi shiro bleidit oli (vetää henkeä) nii se oli Samun ()
- 14 me pelattii niillä ku Risto ja öö Samu tuli nii () ne sano ”kuka anto kokeilla
- 15 mun kiekkoja” nii () me sanottii kaikki emmä tiedä ne sit () öö ne osotti
- 16 molemmat Juusoa ne sano (vetää henkeä) () nii Juuso sano () mitä se sano
- 17 H: Nii mitä se Juuso sano sitte () sanoks se sulle jotain
- 18 D: Emmä muista (harmistuneesti)
- 19 H: Joo niit on vaikee muistaa

Haastattelun konventioiden määrittäminen tuli esiin samassa otteessa (18) myös haastattelun loppupuolella, jossa vastakysymyksenä minulle esitettiin kohtelias toive haastattelun loppumisesta. Haastattelu oli edennyt odotusteni mukaisesti ja tulin yllätetyksi haastattelun vuorovaikutusasetelmasta poikkeavasta kysymyksestä: positioiden vaihtuessa jouduinkin itse antamaan selonteon lapsen esittämään kysymykseen (rivi 2) ja haastatteluvuorovaikutuksessa kuvastuu tämän jälkeen eettistä neuvottelua haastattelun lopettamisajankohdasta (rivit 2–5).

Ote 18 (poika)

- 1 D: ---Anteeks miten kauan tää vielä kestää
- 2 H: (nauraen) Kohta loppuu kohta loppuu () ei oo montaa joo (naurahtaan) () jaksat sä
- 3 vielä ihan hetken aikaa () ei oo kauaa (vakuuttavasti)
- 4 D: Joo
- 5 H: Muutama kysymys vielä joohan () tosi kivasti on menny tää hyvä () vielä muutama
- 6 kysymys minkä (2) oon muiltaki kysyny nin tota mm olik siel Davis semmosta ()
- 7 joka ei ois niinku kenenkään suosikki () joku joka leikkii yksinään vaikka
- 8 D: Ei oikeestaan
- 9 H: Joo () et kaikki leikkii keskenään
- 10 D: Mm kaikki tykkää kaikista --

Seuraavissa otteissa (7 ja 4) kuvautuu lapsen suoraviivaisempi puhetapa liittyen pyyntöön haastattelun loppumisesta. Otteista on nähtävissä vuorovaikutuksellista responsiivisuutta eri tavoin, toisin sanoen reagoin niissä haastattelun etenemiseen eri tavoin. Ensimmäisessä otteessa (7) pääsemme yhteisymmärrykseen siitä, että haastattelu on edennyt loppuun, kun jälkimmäisessä otteessa (4) käymme kaupankäyntiä haastatteluun edelleen suostumisesta (rivit 5–11). Otteessa rivillä 5 kuvautuu lapsen painava verbaalinen puhe haastattelun lopettamisesta, mihin aukeaa mielenkiintoinen painava hetki vuorovaikutusasetelmassamme (rivi 7) vaihtoehtojen puntarointiin. Jatkan kuitenkin haastattelua pyytämällä lapselta lisääaikaa (rivi 8), mihin hän vastaa nonverbaalisesti ilmaisten, ettei päätös ollut mieleinen. Rivillä 13 saavutamme kuitenkin yhteisymmärryksen siinä, että hän vastaa esitettyyn kysymykseeni haastattelun konvention mukaisesti ja haastattelu etenee edelleen, mutta lapsen puheista on havaittavissa jo sitä, että hän on omalta osaltaan jo lopettanut haastattelun, vaikka esittämäni kysymykset edelleen jatkuvat (rivit 20–27).

Ote 7 (tyttö)

- 1 H: -- muutama kysymys vielä
- 2 R: Mä en jaks enää olla täällä (puuskahtaan)
- 3 H: No niin (iloisesti) hienosti oot jaksanu () voidaan kattoo nyt sun
- 4 piirustusta -- (varsinainen haastattelu loppuu tähän)

Ote 4 (poika)

- 1 H: Onks kukaan sanonu mitään semmosta et sulle ois tullu paha mieli (nouseva
- 2 intonaatio)
- 3 N: Ymm (3) on joskus mut se ei oo tarhassa
- 4 H: Aha onks kukaan et oisko kiusattu () ei oo semmost tullu
- 5 N: Enkä mä haluis jutella () mä haluisin mennä pelaa sählyä
- 6 H: Nytte niinkö
- 7 N: Niin
- 8 H: Otetaanko ihan muutama kysymys vielä () jaksat sä ihan vähän aikaa

- 9 N: (vaikenee)
 10 H: Semmost piti viel kysyy että onks tullu semmosii tilanteita et sulle ois tullu kiva
 11 mieli
 12 N: Ymm
 13 H: Et joku ois vaik lohduttanu sua
 14 N: Nois leikeissä
 15 H: Tuleeks joku tietty leikki mieleen () kerrot jonkun
 16 N: Kone lyököön
 17 H: No mitäs siinä () kerro joku leikkiesimerkki () auttoks joku siinä
 18 N: Joo siin on kaikkee sellast että aluks joku on niinku vaik joku pahis on kivettäny
 19 jonkun ja sitte joku hyvis ratkasee sen siinä sillee
 20 H: Niin () mut onks ollu jotaki sellast tilannetta et joku ois tullu auttamaan ()
 21 lohduttamaan sua et sun mieli ois muuttunu paremmaks ()
 22 N: Ei
 23 H: Eikö koskaan
 24 N: Ei
 25 H: Onks sun mielestä tääl ollu kiusaamista
 26 N: Ei
 27 H: Ei oo ollu (.) okei () haluut sä sanoo viel jotain muuta
 28 N: (vaikenee)
 29 H: Okei () päätetään tää haastattelu tähän --

Seuraavassa otteessa (9) lapsen antamassa avausseleonteossa (rivi 3) lapsi kuvaa mieleistä leikkipaikkaansa, tyynyjen täyttämää salia päiväkodissa, mihin haen jatkoselontekoa odotushorisonttina lapsen kuvausta siellä tapahtuvasta hänelle mieleisistä leikkitoiminnasta (rivi 4). Lapsen antama selonteko tyrehtyy rivillä 5 ja haastatteluun tulee hetken tauko. Haastattelun konventioista poiketen esitänkin edelliseen kysymykseeni liittyvän toteamuksen asettumalla tietämättömän positioon (rivi 6), jolloin lapsen puheenvuoro aukeaa tietäjän positioista (rivi 7) ja haastattelu jatkuu taas konventioiden mukaisesti.

Ote 9 (poika)

- 1 H: Aapo nii () mimmosista leikeistä sä tykkäät täällä päiväkodissa () millasii
 2 leikkei sä leikit
 3 A: Mä tykkään tyynäristä
 4 H: Tyynäristä (.) mitäs leikkei siel voi leikkiä
 5 A: Tota (4)
 6 H: Mä en tiedä mitä siel leikitään (toteavasti)
 7 A: Siel voi leikkii sotaa ja tehdä temppuja

Asiantuntijuutta kuvastui myös haastatteluvuorovaikutuksen selonteissa lasten käyttämissä puhemuotoiluissa pieninä merkityksellisinä sanavalintoina, kuten ”mun mielestä”, ”siitä mä en tiedä muuta”, ”ei ne oo mun mielest ainakaan”, ”ei tuu mitään mieleen – emmä muista tilannetta” tai ”oon ihan sitä mieltä”. Ilmaukset rakensivat lapsen omaa tiedollista asiantuntijuutta tutkimustiedon tuottamisessa ja edistivät haastattelun sujuvuutta mahdollistaen minulle myös reflektioivia jatkokysymyksiä.

7 PÄÄTÄNTÖ

7.1 Vertaissuhteissa toimimista jäsentävät merkitykset

Tarkastelin tutkimustuloksissa lasten vertaissuhteiden leikkitoimintaa siten, millaisia merkityksiä vertaissuhteista oli tunnistettavissa päiväkodin sosiokulttuurisessa kontekstissa. Tämä tarkoittaa, että tulkitsin merkityksiä siten, miten ne liittyivät osaksi päiväkodin sosiaalista rakennetta ja järjestelmää. Hahmotin lasten vertaissuhdekuvauksista merkitysrakenteita tunnistamalla niistä ensin kolme leikkitoimintoja jäsentävää kokonaismerkitystä, jotka jaoin liittymisen, olemisen sekä säätelyn käsitteisiin. Tarkastelin näitä merkityksiä yhdistämällä niihin kolme lasten vertaissuhdekuvauksista tunnistettavaa merkityksenantoparia, joita tulkitsin Siljanderin ja Karjalaisen (1991) merkitystasomalliin soveltaen. Mallin avulla pystyin tarkastelemaan merkitysten rakentumista päiväkodin sosiaalisen todellisuuden merkityssuhteissa, jolloin pystyin ymmärtämään paremmin eri tasoilla tapahtuvaa toimintaa merkitysten kokonaiskuvassa.

Ensinnäkin, merkityksenantopari osallistuminen – ulkopuolisuus kuvasi vertaissuhteiden leikkitoimintaan *liittymisessä* niitä merkityksenantoja, joissa leikkitaidot merkityksellistivät leikkeihin pääsyn mahdollisuuksia. Laaksonen (2014) käyttää leikkitaitoihin viitaten käsitettä vertaissuhdetaidot (engl. peer interaction skills) kuvaamaan vertaisryhmään pääsemistä. Tutkielmassani liittyminen käsitti pääsemistä vertaissuhteiden leikkitoimintaan eri keinoin. Osallistuminen mahdollistui muun muassa monipuolisiin leikkeihin mukautumisena ilman vertaissuhteiden valikointia, mikä tarkoitti myös joustavuutta leikkien sisältöihin. Osallistumisella valikoitiin kuitenkin yksilöllisesti ja sukupuolisidonnaisesti siten, että pojat arvostivat isompiin vertaissuhderyhmiin liittymistä ja tytöille pienemmät kahden tai kolmen hengen ryhmät olivat merkityksellisempiä. Tämä tuki aiempia tutkimustuloksia (mm. Hargie & Dickson, 2004; Rose & Smith, 2009).

Osallistuminen oli yhteydessä vertaissuosioon siten, että se ilmensi päiväkotiyhteisön leikkitoiminnassa vertaissuhteisiin liittymisen odotettua käyttäytymismallia, mitä tiedostamattomasti ja yhteisöllisesti vahvistettiin päiväkodin toimintakulttuurissa. Vertaissuosioon liittyi joustavuutta, mutta toisinaan myös roolin mahdollistamaa vallankäyttöä. Sen merkityksenanto ei kuitenkaan ulottunut lasten yksilöllisiin

mieltymyksiin mieluisimmasta vertaissuhteesta. Vertaissuusion roolilla oli yksilöllistä tiedostettua merkityksenantoa vertaissuhteissa siten, että rooli oli leikkitoiminnoissa kaikille selvä, myös roolin kantajille.

Osallistumisen vastapuoli ulkopuolisuus kuvastui leikkitoimintaan *liittymisessä* tilannesidonnaisena tunteiden säätelyyn liittyvänä fyysisenä aggressiona, mikä aiheutti konflikteja vertaissuhteisiin. Tytöt sietivät vähemmän leikkitoiminnassa fyysistä aggressiota, kun taas pojat olivat joustavampia ja hyväksyvämpiä sen suhteen. Tämän tutkielman tulokset eivät tue Thornbergin (2006) tutkimustuloksia siitä, että esikoululaisilla aggressiivinen käyttäytyminen vetäisi puoleensa toisia aggressiivisesti käyttäytyviä. Ulkopuolisuus kuvasti merkitystasomalliin tulkiten yhteisöllisenä merkityksenantonaa sellaista leikkitoimintaa, jossa leikkitaidot olivat rajoittuneet tai kapea-alaiset. Tiivistetysti on tulkittavissa, että vertaisryhmiin *liittymisessä* lapset arvostivat eniten leikkitaitoja, joihin kuuluu joustava leikkitalanteen huomioiminen. Laaksonen (2014) erittelee omissa tutkimustuloksissaan samansuuntaisesti vertaissuhdetaitoihin kuuluvaksi yhdeksi osa-alueeksi tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidon (engl. situationally appropriate interaction skills), jolla hän viittaa juuri tilanteeseen sopivaan käyttäytymiseen ja esimerkiksi sääntöjen noudattamiseen liittyvään taitoon.

Toiseksi, merkityksenantopari sitoutuminen – vetäytyminen kuvasi vertaissuhteiden leikkitoiminnan sisällä *olemista*, joka toi esiin vertaissuhteissa ilmenevää intensiteettiä, motivaatiota tai asennoitumista leikkeihin, ja sitä sääteli paitsi vertaiset itse, myös aikuiset sekä päiväkodin tilallisuus. Tutkimustuloksissani tilallisuus ohjasi vertaissuhteisiin liittymistä ja siellä olemista, mutta myös rajasi vertaissuhteiden leikkitoimintaa. Lapset kuitenkin myös itse muoivasivat tiloja omiin tarpeisiinsa. Tilallisuus tarjosi vertaissuhteiden leikkitoiminnalle merkityksellisiä pakopaikkoja fyysisiin leikkeihin, mutta antoi myös yksityisyyttä tarvittaessa, esimerkiksi päiväkodin salissa oli piilopaikkana portaiden yläpäässä eräänlainen kolo, josta lapset pystyivät kurkistelemaan alas.

Tilallisuus yhdistyi myös merkityksellisesti sitoutumiseen leikkitoiminnan rakentamisessa, jolloin se ilmensi pitkäjännittyneisyyttä leikin suunnitteluun, toteuttamiseen ja uudelleen kehittelyyn. Varsinkin yhdellä poikien vertaisryhmällä kuvastui yhteisöllistä merkityksenantoa leikin tavoitteelliseen rakentamiseen siten, että samaa leikkiä jatkettiin kehittellen suunnitelmallisesti useita päiviä. Oleminen ei ollut vertaissuhteissa vain

ajankulua vaan sillä oli aikuisten toimintakulttuuriin rinnastettavaa merkitystä siinä, miten toimintaa vaiheittain rakennettiin, pidettiin yllä ja säädeltiin. Tässä ryhmässä olemisen jäseni siinä olevien vertaissuhteita siten, että heidän sitoutumisen intensiteetti sulki muita vertaissuhteita heidän vertaisryhmänsä ulkopuolelle. Ylönen (2012, 97) on päätenyt samoihin tutkimustuloksiin medialeikeissä siinä, miten lapsille oli tärkeää leikkeihin sitoutuminen nimenomaan leikin sisällön ymmärtämisessä. Hänen tutkimuksissaan lapset rajasivat leikkeihin pääsyn niiltä aikuisilta ja lapsilta, jotka eivät syystä tai toisesta ymmärtäneet leikin sisältöä. Tietoa ja tilallisuutta varjeltiin leikin jatkuvuuden nimissä. Laaksosen (2014) vertaissuhdetaitojen osa-alueisiin viitaten sitoutumisessa tarvitaan taitoja, jotka liittyvät ymmärrykseen tilanteeseen sopivasta viestinnästä leikin sisällön rakentamiseen. Toisaalta sitoutuminen kuvaa myös toisten huomioimisen taitoja ja kykyä kompromisseihin, mitkä ovat myös tärkeitä taitoja konfliktien hallinnassa.

Tutkielmassani sitoutumisen merkityksenantoihin kuului myös reiluus, jolla oli erityistä merkityksenantoa yhdelle poikaryhmälle. Merkitystasomalliin tulkiten reiluudella oli yhteisöllistä merkitykseäntoa pelirooleihin. Reiluus kuvastui mukautumisena epämuuviinkin tilanteisiin, koska yhteisen leikkitoiminnan rakenteellinen jatkuminen eli pelaaminen koettiin yhteisöllisesti tärkeänä. Kuten edellä, yhteisellä leikin rakentamisella oli merkitystä myös tälle vertaistyhmielle. Olemisen jäseni yhteisiä pelejä pelaavien vertaissuhteita reiluuden ja sovinnollisuuden nimissä, jopa konflikteja välttäten, kunhan pelaaminen jatkui. Olemista ja siihen sitoutumista säädeltiin yhdessä soviuilla pelisäännöillä, joilla oli merkitystasomallin mukaista yhteistä merkityksenantoa siihen osallistuuille. Sovittuihin sääntöihin sitoutuminen merkitsi myös konfliktien neuvotteluihin sitoutumista. Poweriin (2011) yhtyen näihin vertaissuhteisiin paikantuvat konfliktit olivat yleensä lyhytkestoisia ja niiden neuvottelut maltillisia (myös Howes, 2011). Vertaissuhdetaidot sisältävät vuorovaikutustaitoja konfliktien selvittämiseen, mitä opetellaan päiväkodin vertaissuhteiden leikkitoiminnassa. Tällöin vertaissuhteiden konfliktien hallinnassa on yksilöllisesti jokaiselle selvää moraalisesti toivottu konfliktien selvittämismalli, joita vertaissuhteissa pyritään noudattamaan. Tulkiten näiden poikien vertaissuhteiden keskinäistä fyysistä pelamista sellaiseksi leikkitoiminnaksi, jossa pelaamisella tuotettiin sellaisia merkityksiä, joissa pelaajat loivat omaa kontekstuaalista pelikulttuuria käynnissä olevan kulloisenkin pelitoiminnan puitteissa.

Sitoutumisen vastapari vetäytyminen paikantui vertaissuhteissa olemisessa yksilölliseen arkuuteen tai ujouteen tai kokemuksiin torjutuksi tulemisesta ja peilautui sellaisiin vertaissuhteisiin, joissa lapselle tuotti yksilöllistä merkityksenantoa jokin erilaisuutta tai poikkeavuutta esiin tuova tekijä, kuten eri sukupuoli, äidinkieli tai etnisyys. Leikkitoiminnassa olemisessa vetäytyminen heijastui yhteiseen äidinkieleen suomea toisena kielenä puhuvilla, mikä sitoi heidän vertaissuhteitaan voimakkaasti toisiinsa, varsinkin venäjää äidinkielenään puhuvilla tytöillä. Pojilla yksilölliset merkityksenannot säätelivät enemmän sitä, miten voimakkaasti eri äidinkieli vaikutti vertaissuhteisiin. Vetäytyminen ilmeni joissain vertaissuhteissa ulospäin erilaisen ihonvärin poikkeavana kokemisena, jolloin sillä oli vertaissuhteissa olemiseen tiedostettua yksilöllistä merkityksenantoa. Etnisyyden tiedostaminen erilaisuutta tuottavana tekijänä tuotti merkityksenantoa myös käänteisessä lausumassa ”ei se oo ainakaan se ihonväri”, jolloin sillä voi olla lapsille myös merkitystasomalliin tulkittuna tiedostamatonta yhteisöllistä merkityksenantoa esimerkiksi epäluuloisuutena tai ennakkoluuloina. Yksilöllinen merkityksenanto ratkaisee sen, miten suuri merkityksenanto sillä on kulloisellekin vertaissuhteelle. Tällöin tutkimustulokseni tukevat Raabe & Beelmannin (2011) tutkimuksia ennakkoluulojen lisääntymisestä 4-7 -vuotiailla. Tutkimustuloksissani kuitenkin pelkkä etnisyys erilaisuutena ei yksinomaan kuvannut vetäytymistä vertaissuhteista torjutuksi tulemisessa vaan se ilmeni voimakkaimmin etnisyyden ja kapeiden leikkitaitojen *yhdistymisenä*. Täten leikkitaidoilla, jotka mahdollistivat leikkitoimintaan osallistumista ja sitoutumista oli enemmän merkitystä kuin ennakkoluuloilla erilaisuuteen.

Kolmanneksi, merkityksenantopari institutionaalisuus – itsesäätely heijasti vertaissuhteiden leikkitoimintaan liittymiseen ja siellä olemiseen liittyvää *säätelyä*, joka ilmeni joko merkitystasomalliin tulkittuna yhteisöllisenä merkityksenantona päiväkodin institutionaalisuuteen ja sosiaalisiin konventioihin liittyen tai lapsen yksilöllisinä merkityksenantoina hänen omien valintojensa säätelystä liittyen. Institutionaalisuus heijastui päiväkodin vertaissuhteisiin valtaa käyttävänä valvontana, jota kontrolloitiin yhteisön itse luomilla ja ylläpitämällä säännöillä ja rutiineilla, jotka säätelivät myös vuorovaikutuskäyttäytymistä vertaissuhteissa. Säätelyn institutionaalisuus ilmeni esimerkiksi tilannesidonnaisina, yhteisöllisinä rooliodotuksina konventionaalisista käyttäytymismalleista tietyissä päiväkodin toiminnoissa, kuten esimerkiksi ruokailuun tai leikkitilanteisiin liittyen. Yhteisöllisiä merkityksenantoja liitettiin kasvatuksellisesti

yksilöllisiin merkityksenantoihin. Tällä viitataan päiväkodin institutionaaliseen ja yhteiskunnalliseen kasvatus- ja opetustehtävään, jonka tavoitteet on myös lainsäädännöllisesti määritetty. Institutionaalisella säätelyllä liitetään lapsia myös yhteiskunnalliseen jäsenyyteen. Institutionaalisuus ilmeni esimerkiksi sanktiosääntöjen määrittämisellä ja niiden säätelyllä, jolloin päiväkodin voidaan todeta merkitystasomalliin tulkittuna toteuttavan yhteisöllistä tiedostettua merkityksenantoa sille, mikä on päiväkodissa ja laajemmalti yhteiskunnassakin moraalisesti hyväksyttävää. Institutionaalisuus toteuttaa näin leikkitoiminnan säätelyssä myös laajemmin määrittyvää lasten moraalikasvatusta.

Institutionaalinen leikkitoiminnan säätely luo myös vertaissuhteisiin merkitystasomalliin tulkittuna yhteisöllistä merkityksenantoa lapsen suojeltavuuden nimissä. Päiväkotitoiminta on yhteiskuntavelvoitteisesti lasten kasvun ja kehityksen ohjaamisessa vastuussa lapsista. Siellä tapahtuvaa lapsuutta toteutetaan myös lapsipoliittisesti suuntautuvien tavoitteiden mukaisesti. Tutkielmaani valitussa päiväkodissa näkyi esimerkiksi liikuntapainotteisuuden korostuminen, joka perustuu nykypäivän käsityksiin ja tietoon lapsille hyvästä kasvatuksesta. Tutkielmassani joillekin lapsille oli suojeltavuudella yksilöllistä merkityksenantoa enemmän kuin toisille, mikä näkyi päiväkodin aikuisiin useammin turvautumisena. Useimmiten lapsille säätely näytti kuvastavan itsestään selvyyttä – rutinoituja sosiaalisia konventioita päiväkodin leikkitoiminnassa. Vertaissuhteisiin liittyvää leikkitoiminnan itsesäätelyä kuvastui niissä lapsen leikkitoimintaa kuvaavissa toiminnoissa, jotka liittyivät konfliktien hallintaan ilman aikuisia. Toisaalta myös Laaksosen (2014) vertaissuhdetaitojen osa-alueita tarkastellen, tutkielmassani itsesäätelyn voi ajatella liittyvän myös toisten huomioimiseen, kuten empatian osoittamiseen vertaissuhteissa. Itsesäätelyssä korostuivat etenkin lasten yksittäisille tilanteille antamat merkityksenannot.

7.2 Välttely ja asiantuntijuus jännitteinä haastatteluvuorovaikutuksessa

Lapsen tiedon tuottamisessa oli haastatteluvuorovaikutuksessa tunnistettavissa *välttelyä* ilmentäviä diskursiivisia selontekoja, jotka rakentuivat vuorovaikutusprosesseissa verbaalisesti ja nonverbaalisesti siten, että verbaalisuutta korvattiin nonverbaalisesti peittelemällä, vaikenemalla ja vähättelemällä. Diskursiiviset selonteot rakensivat haastatteluvuorovaikutusta siten, että tutkimustietoa joko ei tuotu esiin ollenkaan

(vaikenemisen selonteot) tai tietoa paljastettiin osittain (peittelyn ja vähättelyn selonteot), toisin sanoen tutkimustietoa aukaistiin, suljettiin tai peiteltiin haastatteluvuorovaikutuksessa. Lapsen tuottama tutkimustieto kuvastui suhteessa haastatteluvuorovaikutuksessa esiin tuleviin valta-asetelmiin siten, että vaikenemisen, peittelyn ja vähättelyn diskursiiviset selonteot ilmensivät lapsen toimijuuden keinoja vuorovaikutusasetelman eettistä symmetriaa kohti. Lisäksi tietoa sivuutettiin ja oikeutettiin vähättelemällä kiusallisissa, oman toiminnan osallisuutta esiin tuovissa diskursiivisissa selonteoissa.

Kallion (2010) mukaan hierarkkisiin valta-asetelmiin liittyvät eettiset ongelmat ovat aina läsnä ihmistieteellisissä tutkimuksissa ja niiden tulkinnoissa. Hierarkkinen valtaero rakensi minun ja lasten haastattelujen vuorovaikutusasetelmiin positioita, joissa eettinen kaupankäynti suostumuksen neuvotteluina toi esiin vallankäytön heilahteluja. Lapsi saattoi esimerkiksi poiketa haastattelun konventioista keskeyttämällä tai esittämällä vastakysymyksiä, jolloin vuorovaikutusasetelman roolit vaihtuivat. Vallankäytön heilahteluissa myös tiedon tuottaminen vaihtui eri positioihin.

Lapsen tiedon tuottamisessa tunnistui myös *asiantuntijuutta* eri keinoin ilmentäviä diskursiivisia selontekoja haastatteluvuorovaikutuksessa valta-asetelmia rakentaviin positioihin paikantuen. Asiantuntijuus rakentui lapsen tiedollisuutta korostavana lapsen omasta tietäjän positioista lapsen käyttämien sanavalintojen ja niille rakentuvien merkityksenantojen seurauksena. Asiantuntijuutta rakentui vuorovaikutusasetelmaan myös positioden vaihtumisen seurauksena. Lapsen tietäjän positioista rakentuva valta sai responsiivisuutta minulta sellaisissa vuorovaikutusprosesseissa, joissa onnistuin vähentämään aikuisen positioistani rakentuvaa valtaa. Lapsen tuottamaa asiantuntijuutta tuli esiin myös haastattelun konventioihin liittyen. Haastattelijan rakentama tietämättömän positio rakensi yhdessä vuoropuhelukohdassa vuorovaikutusasetelmaan myös lapsen asiantuntijuutta nostaen samalla myös lapsen tiedollista valtaa kohti eettistä symmetriaa.

Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan kielivalinnat ohjaavat puhetta monin tavoin muun muassa vallan ilmentyminä, esimerkiksi haastattelijan käyttämissä käsitteissä tai puhetavassa tai lapsen aikuista miellyttävinä vastauksina tai hiljaisuutena. Nämä voivat olla seurausta kysymyksen ymmärtämättömyydestä, epävarmuudesta tai hämmennyneisyydestä haastattelijan liian vaikeaselkoiseen puheeseen.

Haastatteluvuorovaikutuksessa rakentui käsitteellisiä virhetulkintoja, jotka rakensivat ristiriitaista asiantuntijuutta vuorovaikutusasetelmiimme ja heikensivät myös tiedon yhteistä konstruointia ja yhteisymmärrystä. Haastatteluissa ilmeni kielellistä vaihtelua, mikä tarkoitti joissakin haastatteluissa kielellisesti suppeampia vastauksia. Tutkimuskirjallisuudessa esikoululaisten yleisistä kielellisistä taidoista löytyy toisistaan eriäviä mielipiteitä. Savinainen-Makkosen ja Kunnarin (2009) mukaan esikoululaisen sanavarasto on yleisesti ottaen jo suuri ja sanaluokkien käyttö verrattavissa esimerkiksi jo aikuisen arkipuheeseen. Lisäksi heidän mielestään sanojen ääntämisen on esikoululaisilla jo selkeää ja lasten keskustelu- ja neuvottelutaidot jo hyvin kehittyneitä, kun taas Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat todenneet yhdeksän vuotta aiemmin esikoululaisten sanavaraston olevan vielä pieni. Tutkielmassani lasten puhetta haastatteluvuorovaikutuksessa ohjasivat myös lasten kulttuurille ominainen tapa puhua, kuten Helavirran (2007) mainitsema hypähtelevyys. Olen kuitenkin eri mieltä Hirsjärven ja Hurmeen (2000) toteamuksesta lasten vastausten pinnallisuudesta. Mielestäni näkökulma on liian suppea ja aikuisvaltainen, sillä tutkielmassani lapset osoittivat asiantuntijuutta monin tavoin verbaalisesti ajoittain lyhyistäkin ilmaisuista huolimatta. Kyse on enemmänkin lapsen tuottaman tiedon tarjoamista tulkintamahdollisuuksista, kuten esimerkiksi lasten kehollisuuden tulkitsemisesta osana verbaalista tiedon tuottamista. Lapset tuottivat kuitenkin paikoin kuvaa itsestään nimenomaan verbaalisilla ilmauksilla ja lauseilla oman tietonsa asiantuntijoina (”mun mielestä”, ”riippuu vähän tilanteesta”).

Yhteenvedona voidaan todeta, että esikoululaisen haastatteluvuorovaikutusta rakensi välttelyn ja asiantuntijuuden diskursiiviset selonteot, jotka ohjasivat vuorovaikutusprosessien rakentumista ja etenemistä ja säätivät jännitteinä haastatteluvuorovaikutuksen tiedollista kohtaamista. Asiantuntijuuden selonteolla avattiin tietoa ja osaamista tiedollisesta positioista, ja välttelyn selonteolla peiteltiin tai suljettiin tietoa tietämättömän positioon. Toisaalta on huomioitava, että tiedon sulkeminen on myös samalla tiedon yksityistämistä, joka on myös tiedollista hallintaa. Tällöin tietämättömän positio voikin olla näennäistä ja kuvastaa enemmän asiantuntijuutta, koska tiedon tuottamista hallitaan haastatteluvuorovaikutuksessa. Haastatteluvuorovaikutuksen kohtaamisissa tasapainottelivatkin kahteen kulttuuriin, aikuiseen ja lapseen liittyvien valtasuhteiden välisiä jännitteitä, jotka heikentyivät ja/tai vahvistuivat vuorovaikutusasetelman eri positioissa riippuen tilanteesta rakentuvasta vuorovaikutuksesta.

7.3 Eettisyys lapsen kohtaamisessa

Näkemyks lapsesta aktiivisena ja sosiaalisena toimijana näyttäytyy lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa jo tutkijan lähestymistavassa pyytää lasta mukaan tutkimukseen (Strandell, 2010). Vaikka huoltajalla onkin alaikäisen tutkittavan päätösvalta, lapsi voidaan nähdä tutkimuksissa ihmisoikeuslähtöisesti tasa-arvoisena aikuisen kanssa ja esimerkiksi haastattelussa kohtaamisen eettiseen symmetriaan kurottavana. Tutkimuseettisesti vaakakupissa tasapainottelevatkin monin tavoin suostumukseen, vapaaehtoisuuteen ja valtaan kiedotut kysymykset, joihin tutkijan on lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa otettava aina kantaa.

Pyysin haastatteluun tutkimuslupaa Varhaiskasvatusvirastolta, päiväkodin johtajalta ja lastentarhanopettajilta, lasten vanhemmilta (liite 1) ja lapsilta itseltään. Kahden lapsen haastatteluihin sain vanhemmilta kielteisen tutkimuslupapäätöksen ja neljään tutkimuslupapaperiin en saanut lainkaan vastausta. Tutkielmassani pidin eettisesti tärkeänä kysyä jokaiselta lapselta myös omaa suostumusta haastatteluun vielä ennen haastattelua, mutta silti mietin, olisiko yksikään lapsista rohjennut enää siinä vaiheessa kieltäytyä haastattelusta. Institutionaalisessa lapsen haastattelussa lasta asetetaan ikään kuin kahteen alisteiseen valtasuhteeseen: yhtäältä häntä sitoo tiedostamattomasti päiväkodin institutionaaliset valtarakenteet ja niissä toimimisen rajat – toisaalta tutkijakin on vieraileva aikuinen. Molemmilla valtatahoilla on odotuksia lapsen tutkimusosallisuuteen. Päiväkodissa lapsi haluaa kuitenkin oletetusti miellyttää häntä valvovaa aikuista, mikä voi osallistaa häntä haastatteluun – hän voi jopa olettaa päiväkodin velvoittavan häntä osallistumaan siihen. Mietin, voiko esikoululaiselta edellyttää tutkimusvastuuta häntä koskevien eettisten tekijöiden pohdintoista, ja missä määrin hän itse ymmärtää niiden kokonaismerkityksen osana itseään koskevaa tutkimusta. Voikin olla, että suostumisen eettisyys toteutuukin tällöin näennäisenä valtasuhteen ilmentymänä, jolloin se on jopa epäeettistä.

Lapsella on myös mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta, vaikka huoltajat siihen suostuvat, mutta lapsella ei ole oikeutta olla tutkittavana, mikäli huoltajat sen kieltävät (Mäkelä 2010; Strandell, 2010). Tutkielmassani yhden kielteisen tutkimusluvan antaneen perheen lapsi olisi innokkaana halunnut osallistua haastatteluun, mutta vanhempien päätöksestä johtuen

en voinut ottaa häntä haastateltavaksi. Kävikin niin, että juuri hän odotti ehkä innokkaimmin haastatteluun pääsyä ottaen minut muun muassa aina päiväkodin pihalla lämpimästi vastaan kysellen samalla omaa haastatteluvuoroaan. Haastattelu herätti yleistä mielenkiintoa päiväkodin toimintarutiineista poikkeavana, lisäksi lapsille oli varmaankin muodostunut jo käsitys siitä, että monet esiopetusryhmästä osallistui haastatteluun. Jouduinkin pohtimaan, miten muotoilen osallistumisen estymisen lapselle, miettien samalla sitä, minkä merkityksen antaa lapselle se, etten voinut olla kiinnostunut hänen panoksestaan tutkielmaani. Tässä kohtaa en esimerkiksi ollut varma, tapahtuiko lapsen oikeus olla osallistumatta tutkimukseeni. Strandell (2010) mainitsee vastaavien tilanteiden hankaluuden siinä, että päiväkodissa lapsi on vertaisyhteisönsä sosiaalinen jäsen, jolloin jostain päiväkodissa tapahtuvasta toiminnasta poisjääminen sulkee tavallaan lapsen myös hetkellisesti pois omasta yhteisöstään. Tästä näkökulmasta katsottuna lapsen voi olla esimerkiksi vaikeaa ymmärtää vanhempiensa kielteistä päätöstä.

Strandell (2010) tuo esiin päiväkotikäisten lasten aikuisista erilaisen tavan suostua ja olla mukana tutkimuksessa – suostumus on jatkuvaa eettistä kaupankäyntiä, toisin sanoen suostumusta lunastetaan viime kädessä lasten ehdoilla koko tutkimuksen ajan erilaisin keinoin. Tällöin lasten näkökulma suostumiseen edellyttääkin aikuista enemmän kohtaamisen reflektointia. Tämä ilmeni tutkielmassani sekä lasten hienovaraisina tulkinnallisina vihjeinä että suoraan esitettyinä lausumina, ja kaupankäynnin lopputuloksena lapsi päätti viime kädessä haastattelun etenemisestä ja sen päättämisestä. Vaikka lapsi oli antanut verbaalisen suostumuksensa osallistumiseen jo haastattelun alussa, käytännössä suostumista neuvoteltiin koko haastattelun ajan eettisellä kaupankäynnillä: haastattelua yhdessä joko jatkettiin tai se päätettiin tai lapsi lopetti haastattelun minun sitä vielä jatkaessa tai minä lopetin haastattelun, kun lapsi jatkoikin sitä vielä.

Lisäksi, eettinen kaupankäynti kulki rinnakkain myös lapsen haastatteluvuorovaikutuksessa kokeman luottamuksellisuuden kanssa. Hetkellisesti rakentuneeseen tutkimussuhteeseen luottaminen ei ole lapselle itsestäänselvyys. Ajoittain lapsen luottamuksessa olikin havaittavissa epärointiä. Lasta voi myös hämmentää se, että hänen tietonsa luokitellaan salaiseksi tiedoksi. Ymmärrys voi kaikesta huolimatta jäädä ohueksi siltä osin, keneltä tietoa salataan ja miksi. Mietin myös sitä, aiheutuiko lapsille esimerkiksi jotain haittaa eettisestä kaupankäynnistä korostaessani omaa lupaustani lapsia koskevien tietojen salassapitoon jopa kesken haastattelun ja pyytäessäni heitä edelleen

kertomaan lisää keskusteltavasta asiasta. Arvioin lapsille kertamani tutkimuseettisen taustoituksen haastattelujen alussa kattavaksi ja reflektoin haastatteluvuorovaikutusta koko ajan, mutta silti, lasten ymmärryksestä oli tulkittavissa aukkoja. Harva lapsista oli kuitenkin osallistunut aiemmin esimerkiksi haastattelututkimuksiin. Toisaalta haastattelun konventiot ohjaavat haastattelutilanteen alkua keskittyneeseen kuunteluun, jolloin ei myöskään heti esitetä kyseenalaistuksia tai vastakysymyksiä.

Hammersley ja Traianou (2012) ovat pohtineet haastateltavan tiedon yksityisyyttä ja sitä, missä määrin tiedon utelu voi määrittää loukkaavaksi. Laadullinen tutkimussuhde edellyttää kuitenkin paljastavaa tutkimusaineistoa, jollaiseen lopputulokseen ei pääse ilman haastateltavan henkilökohtaisuuksien utelua (Kuula, 2010). Tutkittavat eivät näyttäydy kuitenkaan passiivisina vastaanottajina vaan heidän on todettu monin tavoin säätelevän ja ohjaavan haastattelutilanteita. Tutkielmassani lapset ohjasivat tutkimustiedon yksityisyyttä välttelyyn liittyvillä diskursiivisilla selonteoilla. Aikuinenkin voi tukeutua haastateltavana tiedon yksityisyyttä vältteleviin selontekoihin – käytetyt keinot voivat vain erota, koska aikuinen pystyy kognitiivisesti kehittyneempään tilanneohjailuun kuin lapsi.

Pohdin myös tutkimusluvan toimittamiseen kohdistuvia eettisiä tekijöitä jättäessäni suostumuspyyntöjä kunkin lapsen omaan päiväkotilokeroon vanhemmilleen kotiin vietäviksi. Asetelmassa, jossa tutkimuslupapyyntö kulkeutui muun päiväkotipostin mukana lasten vanhemmille, sen voi mielikuvana tulkita hiukan myös vanhempia velvoittavana osallistumaan, vaikka kyse on vanhempien omasta valinnasta päiväkodista irrallisena toimintana. Tällaisesta toiminnasta voi olla myös löydettävissä institutionaalisen vallan uhkatekijöitä. Vaarana voi olla Kallionkin (2010) mainitsema tutkijan hierarkkinen asemointi tutkimuskohteeseensa. Tässä mielessä eettisesti parempi, tosin käytännössä hankalampi ratkaisu, olisi voinut olla suora yhteydenotto lasten vanhempiin, vaikka haastattelut toteutettiin päiväkodissa.

Lasten vertaissuhteita koskevien kokemusten kartoittamisessa oli mielestäni luontevaa kysyä asioista heiltä itseltään, sen sijaan, että olisin selvittänyt asiaa esimerkiksi lastentarhanopettajilta. Tutkielmani tavoitteissa toin esiin lapsinäkökulmaisuuksien korostamisen, mikä näkyy muun muassa siinä, että valitsin aineiston keräämisen metodologiseksi lähestymistavaksi lasten suoran kohtaamisen haastattelulla. Kallio (2010)

esimerkiksi esittää epäsuoran kohtaamisen lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa nykyään jopa eettisesti kyseenalaisena. Hän mainitsee kuitenkin myös diskurssianalyttisessä tutkimuksessa lasten suoran kohtaamisen voivan olla jopa eettisesti tutkimusta häiritsevää lasten ollessa luonnollisesti liian lähellä tutkimusta. Omassa tutkielmassani koin lasten eettisen kohtaamisen tutkimuksellisesti mielekkäänä siksi, että sosiaalisen konstruktioismin viitekehyksessä olen haastatteluissa itsekkin osallisena ja osallistuvana lasten tiedon tuottamisen prosessissa.

7.4 Tutkimuksen arviointi

Arvioin ensin tutkimusprosessiani aineistonkeruuseen ja analyysin toteutukseen liittyvien tekijöiden näkökulmasta siten, miten valmistautuminen, haastattelut, lasten kohtaaminen ja aineiston analysointi onnistuivat. Tämän jälkeen arvioin tutkimusprosessiani osin Mäkelän (1990) kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteihin nojautuen. Lisäksi pohdin tutkijan positiotani erityisesti diskurssianalyttisessä tutkimuksessa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen kulmakiviin kuuluu tiedon ymmärtäminen ja sen tulkitseminen (Schwandt, 2000, 200). Tämä edellytti minulta tutkijana sijoittumista suhteessa omaan maailmankuvaani, ihmiskäsitykseeni ja siihen, miten ymmärsin oman olemiseni suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Kuten vallalla olevat lapsuuskäsityksetkin, tutkijanakin olen oman aikani eläjä, toteuttamassa lapsiin kohdistuvassa tutkielmassani omia kulttuurini sävyttämiä eettisiä valintoja (ks. Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010). Tämä tarkoittaa, että positioni suhteessa haastateltaviin esikoululaisiin perustui ensisijaisesti omaan arvopohjaiseen käsitykseeni lapsista, mikä on muokannut myös haastatteluissa rakentunutta tutkimustietoa ja edelleen siitä tekemiäni tulkintoja.

Butchart & Chang (2012) ovat tuoneet esiin tiedon ymmärtämistä Hamacherin filosofiaan perustuen. Käsitän tutkimuksessani ymmärtämisen resiprokaaliseksi suhteeksi itseni ja aineistoni välillä. Aineisto ”puhui minulle” ja minä tein siitä sen hetkisen tietoni ja ymmärrykseni perusteella päätelmiä. Ymmärtäminen on täten ikään kuin jatkuvaa olotilaa, pysähtymätöntä ja alati kehittyvää, silloinkin kun sitä yrittää parastaikaa ymmärtää (Mt. 2012). Ymmärtäminen edellyttää kykyä, halua ja vastuunottoa sen hetkisestä ymmärryksestä. Tältä pohjalta voin todeta, että tutkimustulosteni tulkinnat saattoivat

altistua kaikesta ponnistuksestani huolimatta virheellisillekin arvioinneille. Silverman (2006, 287) muistuttaa esimerkiksi litteroinnin vaikutuksesta tutkimuksen luotettavuuteen. Retoristen ja responsiivisten ilmausten esille tuomiseksi hyödynsin osin keskusteluanalyyttistä tapaa merkitä esimerkiksi tarkkoja tauotuksia lasten ja minun haastatteluvuorovaikutuksen luotettavaksi tulkitsemiseksi. Toisaalta olisin voinut jättää keskusteluanalyysin osuuden kokonaan pois ja silti tavoittaa aineistoa tulkinnallisesti. Koin kuitenkin tarkemman litteroinnin auttavan lasten kuvausten oikeaa tulkinnan saavuttamiseksi. Silti, monimetodisuus saattoi laajentaa tutkielmaani vähemmän ehyeksi.

Valmistauduin lasten haastattelujen kohtaamiseen viettämällä päiväkodissa paljon aikaa havainnoimalla esiopetuksen aamupiirien toimintaa ja lasten leikkejä päiväkodin sisä- ja ulkotiloissa. Tavoitteenani oli orientoitua lasten maailmaan ja totuttaa heitä läsnäolooni päiväkodissa heidän luottamuksensa saavuttamiseksi. Paneuduin myös lasten haastattelua esittävään kirjallisuuteen hyvissä ajoin ennen aineistonkeruuta. Lisäksi tein kaksi lyhyttä esihaastattelua tutuille esikoululaislapsille kotonani tunnustellakseni haastattelijan rooliani, puhetapaani ja sen mukauttamista haastattelutilanteeseen ja kokeilin samalla digitaalisen sanelukoneen käyttöä hakien siihen myös teknistä varmuutta. Huolellinen valmistautuminen antoi minulle varmuutta lasten kohtaamiseen.

Haastatteluissa minulla oli mukana teemahaastattelurunko, digitaalinen sanelukone, päiväkotikuva sekä paperia ja kyniä, mikäli lapsi halusi piirtää haastattelun ohessa. Vain neljä lapsista halusi piirtää ja he olivat kaikki tyttöjä. Tytöt piirsivät kuvia itsestään kavereiden kanssa eli kaikki piirrustukset liittyivät käsiteltävään aiheeseen. Piirtäminen ei kuulunut varsinaiseen aineistonkeruuseen vaan käytin sitä yhtenä vaihtoehtona haastattelun tunnelman luomiseen, missä se onnistuikin hyvin sen perusteella, että haastattelun lopussa piirtäneet lapset esittivät iloisina värittämiään piirrustuksia. Olin yllättynyt lasten vähäisestä innosta piirtämiseen, mutta toisaalta haastattelutilanne saattoi jännittää, jolloin lapset halusivat ehkä keskittyä vain haastatteluun. Einarsdóttir (2007) esimerkiksi mainitsee, että piirtäminen aktivoi ja lisää luovuutta lapsiin haastattelun oheistoimintana, mutta toteaa myös, ettei piirtäminen kiinnosta kaikkia.

Kyrönlampi-Kylmänen ja Määttä (2011) sekä Koro-Ljungberg (2008) ovat tuoneet tutkimuksissa esiin lapsen haastatteluissa ilmenevän kehollisuuden. Tutkimuksessani haastateltavilla lapsilla oli tunnistettavissa kehollisuutta, mikä ilmeni etenkin pojilla

jalkojen tai vartalon liikkeinä ja erilaisina oheistoimintoina, kuten pöytään naputtamisella, tuolin siirtämisellä, itsensä venyttelemisellä ja värityskynän pyörittämisellä. Kehollisuus ei mielestäni häirinnyt haastattelua vaan näyttäytyi tilanteissa sellaisina puheen tuottamiseen liittyvinä oheistoimintoina, minkä häiritseminen olisi keskeyttänyt todennäköisesti myös lapsen vastauksen ja jähmettänyt yleistä ilmapiiriä. Jotkut lapset ilmaisivat väsymystä, etenkin jos haastattelu oli heti ruokailun jälkeen, joten haastattelun ajankohdalla oli joissain tapauksissa paljonkin merkitystä. Päiväkotikuva auttoi lapsia muistamaan vertaissuhteita, ja joskus siitä oli myös apua, kun lapsi vältteli verbaalisesti jotain vertaissuhteisiin liittyvää asiaa. Päiväkotikuva johdatti teemaan ja siitä pystyi nimeämään helposti asioita. Teemahaastattelurunko auttoi minua muistamaan kaikki käsiteltävät asiat, koska asioiden käsittelyjärjestys joskus muuttui haastatteluissa. Digitaalinen sanelukone herätti lapsissa innostusta kuulla haastattelun lopuksi omaa ääntään tallennettuna, mikä oli myös haastattelulle mukava päätös. Tallennukset onnistuivat kaiken kaikkiaan hyvin ja mielestäni lapset tottuivat sanelukoneen läsnäoloon nopeasti enkä huomannut siihen liittyvää erityisempää jännitystä.

Lapset saivat itse valita vapaina olevista tiloista mieleisensä haastattelupaikan, mikä oli mielestäni aineistonkeruun kannalta onnistunut ratkaisu. Halusin välttää haastatteluissa jäykkää opettaja-oppilas –asetelmaa, kuten esimerkiksi vastakkain istumista. Lasten toiveista huomioidut tilaratkaisut toivat mielestäni luottamuksellisempaa ja rennompaa ilmapiiriä haastattelutilanteisiin. Lapsille oli myös selvästi tärkeää, ettei haastattelua häiritty. Muutamissa haastatteluissa käytävältä kuulunut meteli ja oven äkillinen aukeaminen vaikuttivat häiritsevästi haastatteluun, joiden seurauksena haastattelu muuttui pinnallisemmaksi ja menetti luottamuksellisuutta ja intensiivisyyttä.

Eskola ja Vastamäki (2001) puhuvat esipuheen merkityksestä ennen varsinaisen tiedon keräämistä tarkoituksena luoda lämmintä ilmapiiriä ja avata luottamuksellista keskusteluyhteyttä haastattelutilanteeseen. Esipuheen sisältö tulee heidän mukaansa kiinnittää joko molemmille tiedon suhteen tasaväkiseen sisältöön tai vain haastateltavan tiedossa olevaan tietoon. Päiväkodissa koulujen oppilaaksiottopäätökset olivat herättäneet keskustelua, jolloin tuntui luontealta kiinnittää haastattelun esipuhe lapsen syksyllä alkavaan koulunkäyntiin. Selvitin esipuheessa lapsen mahdollisuudesta tarvittaessa keskeyttää haastattelu milloin tahansa ja kyselin myös lapsen aikaisempia kokemuksia haastatteluista. Jos lapsella ei ollut aikaisempia kokemuksia haastattelusta, kuten

monellakaan ei ollut, kerroin haastatteluun kuuluvista käytänteistä korostaen samalla, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia. Painotin myös kaikkien vastausten merkityksellisyyttä sellaisenaan. Pyysin miettimään kysyttäviä asioita rauhassa ja kerroin, että haastattelua voi tarvittaessa jatkaa myöhemminkin. Lopuksi yritin selvittää, oliko lapsi ymmärtänyt esiin tuomani asiat ja painotin haastatteluun kuuluvaa vaitiolovelvollisuuttani. Yritin luoda avointa vuorovaikutusilmapiiriä omalla persoonallani keskustelemalla lapsen kanssa mahdollisimman ystävällisesti olematta kuitenkaan epäaito. Mielestäni esipuheen osuus oli merkittävä haastatteluvuorovaikutuksen ilmapiirin luomiselle.

Haastatteluissa en keskittynyt haastattelustrategioihin tai -tekniikoihin vaan pyrin niissä mahdollisimman vapaaseen ja rentoon keskustelemaan sävyyn (ks. Koro-Ljungberg, 2008). Valmistauduin haastatteluihin keskittymällä kulloisenkin lapsen kuunteluun, jotta hänen käyttämänsä kieli tunnistuisi minulle, ja jotta lapsen puheen pienetkin yksityiskohdatkin tulisivat kohtaamisessa huomioiduiksi ja ymmärrettäviksi. Yritin myös itse puhua selkeästi ja ymmärrettävästi. Käytin haastatteluvuorovaikutuksessa myös oman puheeni mukauttamista lapsen käsitemaailmaan, silti se ei aina toiminut. Tilanteet välillä yllättivät, sillä haastattelut olivat intensiivisiä.

Kuten Hoikkala (1990, 147) toteaa, tieto on myös opittua. Lapsi on oppinut, että aikuinen tietää aina asioista enemmän. Näitä viitteitä sain joissain kysymyksissäni sortuessani haastattelijana liialliseen johdatteluun, mikä ilmeni lasten vastauksissa siten, ettei lapselle jäänyt enää oikeastaan vastattavaa tai lapsi myötäili ja miellytti vastauksellaan minua. Huomasin myös kuitenkin refleктоivani haastatteluvuorovaikutuksen dynamiikkaa niinä hetkinä, kun maltoin kuunnella lasta tarpeeksi pitkään tai tauotin hänen vastaukselleen tarpeeksi aikaa. Silti, aikuisena oman kulttuurini edustajana, koin paikoin lasten epäloogisen puheen ymmärtämisen haastavana. Haastattelun konventioissa pysyminen näkyi lasten haastatteluissa joskus kohteliaisuutena haastattelun rakenteessa pitäytymiseen, mutta joinain hetkinä lapsen väsymys, tylsistyminen, nälkä tai liian vaikeat tai jankkaavat kysymykset rikkoivat konventioita. Lapset olivat erittäin sensitiivisiä sille, miten ymmärsin heitä. Liian pitkään jatkunut väärinymmärrys vaikutti haastatteluvuorovaikutukseen siten, että saatoin aistia lapsen varautuneisuutta seuraavaksi esitettävään kysymykseeni. Kysymysteni jäsentäminen oli erityisen onnistunutta silloin, kun ymmärsin esittää kysymyksen tarpeeksi lyhyenä ja selkeänä ja käsitteiltään lapsen kulttuuriin sopivana. Toisinaan koin kuitenkin, että pitempi kysymys auttoi lasta rentoutumaan ja jäsentämään

hänen omaa vastaustaan. Haastattelun konventioita rikkovat lasten vastakysymykset olivat yllättäviä ja tekivät haastatteluvuorovaikutukseen positiokäännöksiä.

Mäkelä (1990, 50) puhuu luonnollisen tiedon tuottamisen merkityksestä siinä, miten haastateltava luottaa haastattelijaan. Koin, että voitin lasten luottamuksen suurelta osin. Varsinkin hetket, joissa tiedostin lapsen ymmärtävän jakavan minulle yksityistä tietoa, tuntuivat erityisen arvokkailta. Haastatteluvuorovaikutus vaihteli ajoittain ennakoimattomastikin niukasta sujuvaan vuorovaikutukseen – joskus vuorovaikutuksen muodollisuus aukeni rentouteen kesken haastattelun ja toisinaan haastattelun rentous hävisi yhtäkkiä esimerkiksi lapsen väsähtäessä tai yleisen mielenkiinnon herpaantuessa. Joskus lapsi saattoi taas piristyä ja jatkaakin haastattelua, vaikka olin jo puheissani lopettamassa haastattelua ja pysäyttänyt haastattelun tallentamisen. Kuula (2010) esittää, että lasten voi olla vaikeaa muistaa tutkimuksessa jaetun vuorovaikutustilanteen olevan ennen kaikkea tutkimustilanne. Toisaalta ehdotan, että tutkija voi haastattelukysymysten ohjailulla selventää ja näin muistuttaa lapselle tutkimussuhteessa oloa siitäkin huolimatta, että vuorovaikutus vaihtuisi välillä epämuodollisen rennoksi.

Haastatteluaineistoni muodostui kahdenkymmenen lapsen haastattelusta, mitä voidaan pitää isona ryhmänä saman päiväkodin esikoululaisia. Aineisto jakautui hyvin sukupuolisesti sekä tyttöjä että poikia edustaen ja haastatteluajkojen kesto oli keskimäärin sellainen, mikä mahdollisti haastattelujen käytettävyyden aineistoon. Ainoastaan yhden lapsen haastattelu oli kestoaltaan sen verran niukka (6,44 minuuttia), että sen käytettävyyssarvo jäi pieneksi aineiston tulkinnassa. Alle kouluikäisten tutkimushaastattelut ovat yleisesti minuuttimäärältään lyhyempiä kuin aikuisten (vrt. esimerkiksi aikuisten syvähaastattelut) (mm. Hirsjärvi & Hurme, 2000), minkä voin todeta myös omasta tutkimielmastani. Haastattelujen ajallisessa kestossa ei ollut eroa sukupuolisidonnaisesti, ja 13 haastattelua ylsi kuitenkin yli 10 minuutin haastatteluun, joka mielestäni antoi tarpeeksi sisältöä aineiston analysointiin. En ole samaa mieltä Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 130) kanssa siitä, että esikoululainen vaatisi haastattelutilanteeseen vanhemman läsnäoloa, tosin aineistonkeruu tapahtui päiväkodissa eikä esimerkiksi lapselle vieraassa paikassa. Lisäksi olin tutustunut jo lapsiin viettäessäni päiväkodissa aikaa ennen aineistonkeruuta.

Mayall (2008) esittää lasten käsityksiä ja näkökulmia rinnastettavan käsitteellisesti lasten tuottamaksi *tiedoksi*, johon olen yhtynyt tässä lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessani. Hain

lasten esittämää tietoa heidän omia kokemuksia refleктоivasti ja responsoivasti kuuntelemalla. Toisaalta kaikkea hetkiin ankkuroitunutta kokemuksellisuutta ei voi kielellisesti ilmaista ja käsityksetkin ovat usein tiedostamattomia (Moilanen & Räihä, 2001), jolloin tutkielmassani lasten tuottamaa tietoa on voinut jäädä varjoon. Yhtyen Einarsdóttiriin (2007), lasten kokemusten esiin tuominen tutkimushaastattelulla on kuitenkin haasteellista. Eskonen (2005) huomauttaa, että lasten kokemusten ja kertomusten välisen suhteen ymmärtäminen on tärkeää kokonaisuuden tulkinnassa, koska puhuessaan lapset sekä jakavat omia kokemuksiaan, että myös samanaikaisesti käsittelevät kokemuksiinsa liittyviä tunteitaan ja jäsentävät edelleen siihen liittyvää tietoa. Lisäksi kokemusten muistamisessa lapsi on tilannesensitiivinen sille, mitä ja miten haluaa kyseiset asiat muistaa. Mielestäni tämä näkyi juuri aineistossani lasten hypähtelevässä ja rönsyilevässä tiedon tuottamistavassa. Lapsen puhe saattoi alkaa vaimeasti, mutta jokin asia saattoi saada puheen versomaan niin, että kerrontaa tulikin yllättäen runsaasti. Puheen epäjohdonmukaisuus kuvasti mielestäni lapsilla myös sitä, että he vasta todella jäsensivät kokemustaan haastatteluvuorovaikutuksessa. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan, tieto rakentui minun ja lapsen välisessä haastatteluvuorovaikutuksessa sosiaalisesti, yhteisten jaettujen tulkintojen välityksellä.

Sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä tämän tutkielman tutkimustuloksilla ei ole tavoiteltu absoluuttista totuutta vaan kiinnostus on ollut kielelliseen jaettuun haastatteluvuorovaikutukseen, missä tieto on rakentunut yhteisissä sosiaalisissa prosesseissa. Täten tutkimustuloksia voidaan pitää suhteellisina ja kontekstuaalisina. Tutkijana minulla on kuitenkin eettinen vastuu esimerkiksi haastateltavien lasten tuottaman tutkimustiedon oikeasta tulkinnallisesta ymmärtämisestä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustulosten yleistämistä voidaan tarkastella aineiston tarkoituksenmukaisella kokoamisella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimusaineisto koostui samanikäisistä lapsista, jotka saivat yhteistä esiopetusta ja jakoivat saman kehityksellisen kokemusmaailman vertaissuhdetaitojen opettelussa. Yleistämistä voidaan arvioida myös tutkimustulosten siirrettävyyden kannalta (Mt. 2006). Edellä mainitun perusteella koen, että tämän tutkielman vertaissuhteita koskevia tutkimustuloksia voidaan siirtää muidenkin päiväkotien esiopetusryhmien vertaissuhteita palvelevaksi tiedoksi. Päiväkotien toimintakulttuuria ohjaava institutionaalisuus on kehystämässä kulloistakin päiväkodin leikkitoimintaa, vaikkakin niiden toimintavat eroaisivat toisistaan.

Tutkimuksen reliabilitettia voidaan tarkastella myös positioiden avulla. Juhila (2016) tarkastelee tutkijan erilaisia positioita diskurssianalyttisessä tutkimuksessa painottaen tutkijan oman position identifioinnin merkityksellisyyttä jokaisessa tutkimuksessa. Tutkielmassani miellän oman tutkijapositioni paikantuvaksi *tulkitsijan* positioon, jossa keräämäni haastatteluaineisto tuotti minulle lasten suoran kohtaamisen välityksellä läheisen tutkimusaineiston. Täten olen tutkimuksen tuottajan ja analysoijan positiossa, mistä tavoitteena on ollut ammentaa aineistosta nousevia tulkintoja (ks. mt. 2016). Kielellisenä tulkitsijana toimin myös omien kulttuuristen resurssieni varassa, kuten tutkimustuloksiani lukevat pitäytyvät niitä lukiessaan myös omissa tulkintaresursseissaan. Tämä tarkoittaa, että minulla ja haastateltavilla lapsilla oli kohtaamiseen lähtökohtaisesti eri tausta, historia ja kokemusmaailma. Kuitenkin haastatteluissa lapsi myös edusti itseään yksilönä, ainutlaatuisena ihmisenä, jolla on tietty sukupuoli ja esimerkiksi sosioekonominen perhetausta, joka erotti hänet muista lapsista. Lähtökohtaisesti haastatteluvuorovaikutuksessa kohtaamisessa oli kysymys ennen kaikkea kahden erilaisen ihmisen kohtaamisesta, vaikkakin haastatteluvuorovaikutuksesta oli löydettävissä aikuisen ja lapsen kulttuuri- ja sukupolvisuhteiden eroa. Alanen (2009) puhuu lapsen haastattelussa sukupolvisuhteiden tilasta, jossa lapsi edustaa oman sukupolvensa edustajaa ja aikuinen lapsesta erottuvaa sukupolvea. Christensen ja Prout (2002) kuitenkin toteavat, tutkijan ja tutkittavan suhde on aina tutkimuksessa alisteinen osapuoltensa valtasuhteille, sosiaalisille suhteille ja niiden kulttuuriselle kontekstille. Tutkimussuhdetta ei voida siis pitää lähtökohtaisesti kontekstivapaana. Tulkitsijan positioista tulkittuna tutkimuksen reliabiliteettiin vaikuttaa tutkijan näkemykseni ja tulkintani lähtökohdat, mutta myös niiden kehittyminen koko tutkimusprosessissa, sillä vaikka tulkinnat ovat aina avoimia uusille todellisuuden tulkinnoille, oman tutkimuksen tulkinnallinen konstruktio on aina sen hetkisen tutkimusprosessin tulos (ks. Kiviniemi, 2001).

Mäkelä (1990, 48) esittää, että tutkija määrittää kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonsa paikantumista yhteiskunnallisesti tai kulttuurisesti. Aineistoni merkittävyyttä puoltaa mielestäni ajatus siitä, että lapset jäävät usein yksilöinä yhteiskunnallisissa keskusteluissa instituutionsa varjoon – suojeltavuuden näkökulmasta lapset nähdään usein esimerkiksi vain ryhmänä päiväkotilapsia. Tutkimustuloksissa, joissa kuvataan lasten omia kokemuksia vertaissuhteisiin liittymisestä, siellä olemisesta ja niiden säätelyä kuvastavista tekijöistä, kerrotaan samalla myös jotain lasten päiväkodissa viihtymisestä ja heidän

psykososiaalisesta hyvinvoinnista, millä näen myös laajempaa yhteiskunnallista merkitystä. Mielestäni lasten vertaissuhteiden syvällisempi tarkastelu ei ole muutoin mahdollista kuin lasten itsensä kertomina, mitä olen tutkielmallani halunnut tuoda esiin.

7.5 Jatkotutkimusaiheet

Lasten kulttuuriin liittyvistä vuorovaikutusilmiöistä löytyy paljon tutkittavaa. Esittäisin puheviestintään ylipäättään lisää lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvia tutkimuksia, jotka edistäisivät myös samalla tieteidenvälistä yhteistyötä. Yhteiskunnassa kasvava huolipuhe esimerkiksi digiteknologian vaikutuksesta eri-ikäisiin lapsiin avaa puheviestinnän lasten vertaissuhdetutkimukseen uusia tutkimusaiheita esimerkiksi siinä, miten perinteiset vertaissuhteet muuttavat muotoaan sosiaalisina teknologiasuhteina ja miten esimerkiksi lasten tilallisuus muuttuu niiden mukana. Lasten yhteydenpito ja viestintä kaverisuhteissa muuttuu kehittyvien mediaympäristöjen vaikutuksesta jatkuvasti, jolloin aiheen tutkiminen olisi yhteiskunnallisestikin ajankohtainen ja tärkeä.

Pitkän aikajakson tutkimusseurannassa ehdottaisin puheviestintään tutkimuksia siihen, miten lasten vertaissuhteille annetut merkityksenannot muotoutuvat tarkastellen koko esiopetusvuotta. Päiväkodin esiopetusryhmä muodostuu joka syksy uusista esikoululaisista, jotka aloittavat vertaissuhdetaitojen kehittämisen uusissa muodostuvissa vertaissuhteissa. Tarkastelemalla syksyn alusta lähtien uuden vertaisryhmän ryhmäytymistä ja siellä muodostuvia vertaissuhteita, voisi esimerkiksi verrata tai koostaa ryhmässä tapahtuvia muutoksia esiopetusvuoden aikana. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella tässä esitettyjen tutkimustulosten vertailua maantieteellisesti siten, muuttuvatko tutkimustulokset esimerkiksi vertaillen eri kaupunkeja tai kaupunkien ja maaseutujen päiväkoteja toisiinsa.

Lapsen haastatteluvuorovaikutuksen syvällisempi tarkastelu erillisenä tutkimuskohteena, esimerkiksi tutkimussuhteen näkökulmasta, syventäisi myös tutkimustietoa lapsesta tutkimustiedon tuottajana. Ehdottaisin tutkimusmenetelmäksi narratiivista lähestymistapaa aineistonkeruuseen tai pienemmille lapsille sadutusta. Tämän tutkielman aineistonkeruussa sai jo tuntumaa siihen, miten lapsilla on haastatteluvuorovaikutuksessa myös edellytyksiä tarinalliseen kerrontaan.

KIRJALLISUUS

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 54–69). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.
- Allan, G. (2006). Social networks and personal communities. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (eds.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (pp. 657–671). Cambridge University Press.
- Allan, G. (1993). Social structure and relationships. In S. Duck (ed.), *Social content and relationships* (pp. 1–25). (Understanding relationship processes series 3). Newbury Park, CA: Sage.
- Antaki, C. (2008). Discourse analysis and conversation analysis. In P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (eds.), *The Sage Handbook of Social Research Methods* (pp. 431–446). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H. & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction, *Developmental Psychology*, 33, 538–543.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1998). (2. Painos). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma.* (Suom. V. Raiskila). Helsinki: Gaudeamus. (Alkuperäisteos 1966).
- Berndt, T. J. & McCandless, M. A. (2009). Methods for investigating children's relationships with friends. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 63–81). New York: Guilford Press.
- Burr, V. (2003). (2nd ed.). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Butchart, G. & Chang, B. G. (2012). *The philosophy of communication*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Butler, C. W. (2008). *Talk and Social Interaction in the Playground* (Directions in Ethnomethodology and Conversation Analysis). England: Ashgate.
- Buttny, C. (2004). *Talking problems: Studies of discursive construction*. (SUNY series in Communication Studies). Albany: New York University Press.
- Buttny, C. (1993). *Social Accountability in Communication*. London: Sage.

- Chen, X., Chung, J., Lehcier-Kimel, R. & French, D. (2011). (2nd ed.). Culture and social development. In P. K. Smith & G. H. Hart (eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 141–160). London: Blackwell.
- Christensen, P. & James, A. (2008). Researching children and childhood cultures of communication. In P. Christensen & A. James (eds.) (2nd ed.), *Research with Children. Perspectives and practices* (1–9). New York, NY: Routledge.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, 477–497.
- Colwell, M. J. & Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52, 497–509.
- Cook-Gumperz, J. & Kyratzis, A. (2001). Child discourse. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Handbooks in linguistics (pp. 590–611). Oxford: Blackwell.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 143–161). NY: Guilford Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*. Washington D.C. : Joseph Henry Press.
- Davey, C. & Lundy, L. (2011). Towards greater recognition of the right to play: An analysis of article 31 of the UNCRC. *Children & Society*, 25 (1): 3–14.
- Davis, J. M. (1998). Understanding the meanings of children: A reflexive process. *Children & Society*, 12, 325–335.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5, 47–63.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing children and adolescents. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Method* (pp. 181–201). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 197–211
- Elder-Vass, D. (2012). *The Reality of Social Construction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (2016). (3. muut. painos). Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita*

tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 133–157). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 24–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskonen, I. (2005). *Perheväkivalta lasten kertomana. Miten ja mitä lapset kertovat terapeuttisissa ryhmissä perheväkivallasta?* Sosiaalityön väitös. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effect of child care. *Child Development*, 74, 1039–1043.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford Press.
- Farver, J. A. M. (1999). Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development. In A. Göncü (ed.), *Children's Engagement in the world. Sociocultural Perspectives* (pp. 99–127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontana, A. (2001). Postmodern trends in interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Method* (pp. 160–176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). The interview. From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) (2nd ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 645–672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foster, E. & Bochner, A. P. (2008). Social constructionist perspectives in communication research. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 85–106). New York, NY: Guilford Press.
- Grönfors, M. (2001). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 124–141). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2012). Narrative practice and the transformation of interview subjectivity. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (eds.) (2nd ed.), *The Sage Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft* (pp. 27–43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2001). From the individual interview to the interview society. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Method* (pp. 2–33). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). *Ethics in Qualitative research: Controversies and Contexts*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Harcourt, D. & Conroy, H. (2011). Informed consent. Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (eds.), *Researching Young Children's Perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. New York, NY: Routledge.
- Hargie, O. & Dickson, D. (2004). (4th ed.). *Skilled Interpersonal Communication. Research, Theory and Practice*. New York, NY: Routledge.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford Press.
- Hartup, W. W. (2006). Relationships in early and middle childhood. In A. L. Vangelisti & D. Pearlman (eds.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (pp. 177–190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Helavirta, S. (2007). Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista hermistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72, 629–640.
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Puheviestinnän väitös. Jyväskylä Studies in Humanities 190.
- Herzog, H. (2012). Interview location and its social meaning. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (eds.) (2nd ed.), *The Sage Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft* (pp. 207–217). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hipp, T. & Palsanen, K. (2014). (toim.). *Lasten osallistumisen etiikka – lapset ja nuoret palveluiden kehittäjinä*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hohti, R. (2013). *Lapsuuden rajat*. Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim, 129, 2519–2525.
- Hoikkala, T. (1990). Teun A. Van Dijkin diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (142–161). Helsinki: Gaudeamus.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa*. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Sosiaalipsykologian väitös. Tampereen yliopisto, sosiaalitutkimuksen laitos.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview* (Qualitative Research Methods, series 37). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Howes, C. (2011). Children's social development within the socialization context of child care and early childhood education. In P. K. Smith & C. H. Hart (eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social development* (pp. 246–262). London: Blackwell.
- Hulkko-Sjöman, U. (2012). Esikouluikäisten lasten haastattelu – puhujan roolit, valta ja tutkimusvalinnat. Sosiologian pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden laitos.
- James, A. & James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing childhood. Theory, Policy, and Social Practice*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). (repr. 2007). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (1997). (2nd ed.). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise, and problems. In A. James & A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood* (pp. 7–33). London: Falmer Press.
- Jokinen, A. (2016). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 249–266). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 267–310). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, K. (2010). Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 163–190). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 149–262). Tampere: Vastapaino.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57.

- Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.). (2012). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (Kasvatusalan tutkimuksia 57). Jyväskylän yliopisto.
- Killen, M. & Coplan, R. J. (2011). (eds.). *Social Development in Childhood & Adolescence. A Contemporary Reader*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 68–84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koro-Ljungberg, M. (2008). A social constructionist framing of the research interview. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of Constructionist research* (pp. 429–444). New York, NY: Guilford Press.
- Kullman, K., Strandell, H. & Hoikkala, L. (toim.). (2012). Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H. Strandell, L. Hoikkala & K. Kullman (s. 9–26). *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. (2010). Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 213–235). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kvale, S. (1996). *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määttä, K. (2011). Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews*, 6 (1), 87–93.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Puheviestinnän väitös. Jyväskylä Studies in humanities 221.
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen N. & Vehkalahti, K. (2010). (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimusten etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Laho, H-K. (2011). Lasten viestintäkäyttäytyminen ja vertaissuhteet: Kirjallisuuskatsaus. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.
- Lahti, H. (2011). Lasten ja nuorten vertaissuhteiden ylläpitäminen ja muodostuminen viestintäteknologian avulla. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, viestintätilanteiden laitos.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 26–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lastensuojelulaki*. (2007). Helsinki: Oikeusministeriö. Haettu 14.3.2016 osoitteesta : <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty* (Issues in Society) Maidenhead: Open University Press.

- Leeds-Hurwitz, W. (1989). *Communication in everyday life. A social interpretation..* Norwood, NJ: Ablex.
- Lehtinen, A.-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 138–155). Tampere: Vastapaino.
- Lehtinen, A.-R. (2000). *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Sosiologian väitös. Jyväskylän yliopisto.
- Lillrank, A. (2012). Managing the interviewer self. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (eds.). (2nd ed.), *The Sage Handbook of Interview Research. The complexity of the craft* (pp. 281–294). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindlof, T. R. (1995). *Qualitative communication research methods* (Current communication: An advanced text, series, 3). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L. & Hollenstein, T. (2006). Social dynamics in preschool. *Developmental Review*, 25, 299–327.
- Mayall, B. (2008). Conversations with children. Working with generational issues. In P. Christensen & A. James (eds.). (2nd ed.), *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 108–124). London: Routledge.
- Mercer, N. (2000). (repr. 2004). *Words & minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Meyer, J. (2003). *Kids talking. Learning Relationships and Culture with Children*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2001). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 44–67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkelä, K. (2010). Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 67–88). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Nieminen, L. (2010). Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 25–42). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Nikander, P. (2012). Interviews as discourse data. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (eds.). (2nd ed.), *The Sage Handbook of Interview Research. The complexity of the craft* (pp. 397–413). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Opetushallitus. (2017). *Esiopetuksen järjestäminen*. Haettu 20.10.2017 osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/esiopetuksen_jarjestaminen

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011-2016*. Haettu 20.10.2017 osoitteesta http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/statsradet-godkande-utvecklingsplanen-for-utbildning-och-forskning
- Pakkanen, M. (2006). Miksi kuulustelin Mirjamia? Kertomus eräästä haastattelusta. *Sociologia*, 3, 209–225.
- Patton, M. Q. (1991) (2nd. ed.). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pearce, W. Barnett. (2007). *Making Social Worlds: A Communication Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Perusopetuslaki*. (1998). Helsinki: Oikeusministeriö. Haettu 21.6.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 212–241). Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. (1996). *Representing Rreality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Power, T. G. (2011) (2nd ed.) Social play. In P. K. Smith & G. H. Hart (eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 455–471). London: Blackwell.
- Priest, N., Walton, J., White, F, Kowal, E., Fox, B., & Paradies, Y. (2016). You are not being born racist, are you? Discussing racism with primary aged-children. *Race Ethnicity & Education*, 19, 808–834.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9, 321–341.
- Pörhölä, M. (2009). Psychosocial well-being of victimized students. In T. A. Kinney & M. Pörhölä (eds.), *Anti and Pro-social Communication. Theories, Methods, and Applications* (pp. 83–93). Series: Language as Social Action (6). New York: Peter Lang.
- Raabe, T. & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82, 1715–1737.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. (2001). Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia* (11–38). Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rancer, A. S. & Avtgis, T. A. (2006). *Argumentative and Aggressive Communication. Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Rapley, T. J. (2001). The art(fullness) of open-ended interviewing: Some considerations on analyzing interviews. *Qualitative Research*, 1, 303–323.
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education*. Doctoral dissertation. University of Helsinki, Department of Teacher Education 367.
- Ritala-Koskinen, A. (2001). *Mikä on lapsen perhe – tulkintoja lasten uusperhesuhteista*. Sosiaalityön väitös. Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan laitos.
- Rose, A. J. & Smith, R. L. (2009). Sex differences in peer relationships. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 379–393). New York, NY: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., & Kennedy, A. E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 303–321). New York, NY: Guilford Press.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood. An individual differences perspective. In O.N. Saracho & B. Spodek (eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 144–170). Suny Series, Early Childhood education. Albany: New York University Press.
- Ruusuvuori, J. (2010). Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 269–299). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto. Pdf-verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 22.6.2017 osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (1998). A historical overview of theories of play. In O.N. Saracho & B. Spodek (eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. (pp. 1–10). Suny Series, Early Childhood education. Albany: State University of New York Press.
- Savikurki, S. (2012). Sosiaalinen tuki pienten lasten vertaissuhteissa. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.

- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2009). Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehitys lapsuudessa. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen* (s. 114–121). Helsinki: Otava.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemologies stances for qualitative inquiry. Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) (2nd ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 189–213). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Searle, J. R. (1995). *The Construction of Social Reality*. London: Penguin Books.
- Siegler, R. S. & Alibali, M. W. (2005). (4th ed., international edition). *Children's thinking*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. (1993). Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.), *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 51/1993 (s. 84–101). Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Silverman, D. (2006). (3rd ed.). *Interpreting qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, A. B. (2011). Respecting children's rights and agency. Theoretical insights into ethical research procedures. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (eds.), *Researching Young Children's Perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 11–25). New York, NY: Routledge.
- Smith, S. (2002). Children at play. In J. Mills & R. W. Mills (eds.), *Childhood Studies: A Reader in Perspectives of Childhood* (pp. 79–96). London: Routledge.
- Solberg, A. (1997). Negotiating childhood: Changing constructions of age for Norwegian children. In A. James & A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing Childhood* (pp. 126–144). London: Farmer Press.
- Strandell, H. (2012). Liikkuminen ja yhteydenpito paikan tekemisessä. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.), *Lapsuuden muuttuvat tilat* (s. 31–59). Tampere: Vastapaino.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätö: Lapsen kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- SunWolf (2008). *Peer Group: Expanding our study of small group communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Suomen perustuslaki. (1999). Helsinki: Oikeusministeriö. Haettu 22.10.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suominen, H. (2003). Diskurssianalyysi lasten ja nuorten hyvinvointiselonteista. *Yhteiskuntapolitiikka*, 68, 141–151.

- Suoninen, E. (2016). Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 313–336). Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. (2016). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 229–248). Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. (1997). *Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä*. Sosiaalipsykologian väitös. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Talmage, J. B. (2012). Listening to, and for, the research interview. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (eds.). (2nd ed.), *The Sage Handbook of Interview Research. The complexity of the craft* (pp. 295–304). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thornberg, R. (2006). The situated nature of preschool children's conflict strategies. *Educational psychology*, 26, 109–112.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Tampere: Vastapaino.
- Tracy, K. (2002). *Everyday talk: building and reflecting identities*. New York, NY: Guilford Press.
- Tracy, K. (2001). Discourse analysis in communication. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (Blackwell Handbooks of Linguistics) (pp. 725–749). Oxford: Blackwell.
- Tracy, K. & Robles, J. S. (2010). Challenges of interviewers' institutional positionings: Taking account of interview content and the interaction. *Communication Methods and Measures*, 4, 177–200.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatuslaki*. (2015). Helsinki: Oikeusministeriö. Haettu 20.10. 2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimusten etiikka* (s. 10–23). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Vilka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Wyse, D. (2004). Peers. In D. Wyse (toim.), *Childhood Studies* (pp. 27–38). Malden, MA: Blackwell Publishing.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus. (LOS). (1989). Haettu 21.6.2017 osoitteesta
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>

Ylönen, S. (2012). Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkitilasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.), *Lapsuuden muuttuvat tilat* (s. 85–115). Tampere: Vastapaino.

LIITE 1 VANHEMPIEN TUTKIMUSLUPA

Hyvät vanhemmat

Opiskelen Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteiden laitoksella puheviestintää ja teen pro gradu –tutkielmaa lasten kaveruussuhteista päiväkodissa. Itsekin kahden päiväkotikäisen lapsen äitinä olen kiinnostunut lasten kuvauksista ja kertomuksista siitä, miten he kokevat päiväkodin kaveruussuhteisiin liittyviä asioita. Lähtökohtana omalle tutkimukselleni on se, että lasten käsityksiä kuuntelemalla saadaan heidän oma äänensä kuuluviin ja täten he voivat olla arvokkaana osana heitä itseään koskevassa tutkimuksessa. Samalla parannetaan lasten hyvinvointia, saadaan tietoa lasten ryhmässä toimimisesta ja valmistetaan lapsia muun muassa tulevaan koulumaailmaan ja siellä menestymiseen.

Tutkimukseni tavoitteena on havainnoida esikoululaisten vuorovaikutustilanteita sisäleikkien aikana ja päiväkodin ohjelman puitteissa haastatella lapsia niin, ettei se häiritse päivän muuta ohjelmaa. Lapsenne päiväkodissa on käynnistetty Kannusta kaveria –projekti, joka on toiminut myös osaltaan innoittajana tähän tutkimukseen. Tämä tutkimus pyrkii tukemaan tätä pienhanketta.

Pyydänkin nyt teiltä vanhemmilta lupaa lapsenne osallistumiseen tutkimukseeni toivoen samalla, että keskustelte myös kotona lasten kanssa heidän halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Kaikki tutkimukseen kuuluvat asiat käsitellään nimettöminä ja luottamuksellisesti aineiston jäädessä vain tutkijan omaan tutkimuskäyttöön. Toivon tutkimustulosten palvelevan paitsi päivähoitohenkilökuntaa, mutta myös teitä vanhempia, joten tutkimuksen valmistuttua tutkimustuloksista saa halutessaan tietoa tutkijalta. Pyydän teitä palauttamaan tutkimuslupapaperin päiväkotiin viimeistään _____ mennessä. Lisätietoja saa tarvittaessa sähköpostitse (pia.reinsaari@helsinki.fi) tai puhelimitse XXX XXXXXXX. Tutkielman ohjaajana toimii yliopistonlehtori Saila Poutiainen (Ph. D). Tutkielman arvioitu valmistumisaika on syksyllä 2013.

Ystävällisin terveisin,

Pia Reinsaari

Lapseni

_____ saa osallistua tutkimukseen

_____ ei saa osallistua tutkimukseen

Vanhemman allekirjoitus

Halutessanne voitte jättää viestiä lyhyesti asioista, jotka saattavat vaikuttaa lapsenne tutkimukseen osallistumiseen

Lämmin kiitos!

LIITE 2 HAASTATTELURUNKO

Millaisista leikeistä tykkäät?

Kenen/keiden kanssa tykkäät leikkiä eniten päiväkodissa? Mitä teette/juttelette?
Kenestä tykkäät eniten? Tykkääkö sekin susta? Mistä sen tietää?

Leikitkö jonkun kanssa muulloinkin kuin päiväkodissa?

Ketkä ovat päiväkodissa hyviä kavereita keskenään? Oletko itse hyvä kaveri jollekulle?
Miten se näkyy?

Onko joku kaikista suosituin päiväkodissa? Mistä sen tietää?

Onko sulla päiväkodissa ystäviä?

Onko kaveri ja ystävä sama asia sulle?

Miten leikkiin pääsee mukaan? Oletko päässyt aina mukaan? Pääseekö kaikki aina mukaan leikkiin? Saattoo päättää mitä leikitään?

Onko ollut tilanteita, joissa olisit saanut apua/joku ois lohduttanut/joku tehnyt jotain mistä on tullut hyvä mieli sulle?

Oletko itse lohduttanut/auttanut jotain kaveria päiväkodissa?

Onko joku kenen kanssa sulla ei ole mitään yhteisiä leikkejä?

Onko joku kenen kanssa ei leikitä/ yksin/arka?

Onko ollut päiväkodissa joskus paha mieli jonkun asian takia?

Onko joku joskus kiusannut? (Mitä se on kun kiusaa?)

Onko ollu riitoja tai kinasteluja jonkun kanssa? Kerro joku tilanne, mitä tapahtui?

Oletko ollut päiväkodissa joskus jonkun kaverin takia surullinen?

LIITE 3 AINEISTO-OTTEISSA ESIINTYVÄT ERIKOISMERKIT

H	haastattelija
X	haastateltava lapsi (juokseva aakkosnumerointi)
()	lyhyt, erottuva tauko
(.)	lyhyestä pidempi tauko
(3)	pidempi tauko, sekuntimäärä sulkeissa
--	ote alkaa haastateltavan lauseen keskeltä
<u>alleviivaus</u>	äänen voimakkuus painotettu
[haastattelijan ja lapsen päällekkäispuheen alkukohta
()	tilannetta selventävä litteroijan huomautus

